Miguel Soler Roca

Educación, resistencia y esperanza



Antología esencial

Selección y presentación

Marcia Rivera y Marta Demarchi

Colección **Antologías**



Educación, resistencia y esperanza

Colección **Antologías**

Miguel Soler Roca

Educación, resistencia y esperanza

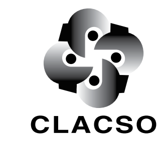
Antología esencial

Selección y presentación

Marcia Rivera y Marta Demarchi



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Editor Responsable Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo de CLACSO

Directora Académica Fernanda Saforcada

Área de Acceso Abierto al Conocimiento y Difusión

Coordinador Editorial Lucas Sablich
Coordinador de Arte Marcelo Giardino

Diseño de tapa e interiores Fluxus Estudio

Correción de estilo Eugenia Cervio

Impresión Gráfica Laf

Primera Edición
Educación, resistencia y esperanza (Buenos Aires: CLACSO, julio de 2014)

ISBN 978-987-722-023-0

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <clacso@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>

Patrocinado por la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



Índice

PRESENTACIONES

PRIMERA PARTE
La educación como proceso humano, social y político

SEGUNDA PARTE
La educación y su contexto

TERCERA PARTE
Vida, identidad y educación rural

CUARTA PARTE
El quehacer docente ante los desafíos sociales

QUINTA PARTE
Resistencia político-social y debates internacionales sobre educación y desarrollo

SEXTA PARTE
Cronología y bibliografía general de Miguel Soler Roca

Presentaciones

Miguel Soler Roca

Un visionario de la educación y el desarrollo humano

Marcia Rivera

La antología que nos honra presentar da cuenta de la profundidad del pensamiento, de las acciones emprendidas a lo largo de su vida, así como del verbo claro, preciso, directo y sin ambages del maestro Miguel Soler Roca. Catalán que llegó a Uruguay en su primera infancia, su prolongada y fecunda vida ha estado dedicada a la educación, en especial a aquella que transcurre en el medio rural. A través de los textos aquí incluidos podemos situarnos en los campos uruguayos de mediados del siglo XX y recorrer de su mano la situación de la educación pública de éste y de muchos países de América Latina y el Caribe desde entonces. Son escritos vibrantes, de alguien que nunca se ha callado frente a las injusticias; escritos que siguen tan vigentes como cuando fueron publicados en boletines, cuadernos mimeografiados y revistas artesanales, las más de las veces. Algunos en Uruguay, México, Bolivia, Nicaragua, Cuba, o donde le tocara estar en su largo peregrinar. Como docente escolar, gremialista, formador de formadores, alto jerarca educativo de la UNESCO y asesor de gobiernos de la región en temas de educación, el maestro Soler conoce por dentro todos los ámbitos y desafíos del quehacer educativo.

La inclusión de los textos de Soler Roca en esta Colección Antologías del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales es un modesto homenaje a su incansable labor para asegurar que los niños y niñas de América Latina y el Caribe puedan acceder a una educación integral y de calidad que les permita desarrollarse dignamente como seres humanos. Cumplidos ya los noventa años, cuando está saliendo este volumen, Soler Roca sigue con la vitalidad de un treintañero, pero con la razón madura y la convicción afirmada de quien ha hecho del magisterio el hilo conductor de su vida.

La compilación de escritos que aquí presentamos es una selección de su vasta obra publicada y dispersa en América Latina, el Caribe y

Europa. Los ensayos seleccionados están sobre todo referidos al contexto social, económico y político en que se desenvuelven los procesos educativos y a la relación dialéctica que existe entre educación y sociedad. Este libro tiene el objetivo claro y expreso de dialogar con el quehacer de las ciencias sociales, a través del excelente articulador que es CLACSO. Ello es imprescindible para comprender cabalmente la complejidad de los procesos educativos y sus trayectorias, a fin de repensar políticas y afirmar nuevas estrategias de inclusión social que permitan transformar efectivamente la educación. No es casualidad que hoy, estudio tras estudio, siga mostrando el desfasaje que se verifica en niveles de retención y desempeño escolar entre quienes provienen de familias con importantes carencias materiales y aquellos que no las tienen. La cuestión social sigue marcando poderosamente a las sociedades latinoamericanas y caribeñas, que continúan sufriendo la pérdida de los talentos de que disponen porque buena parte de sus poblaciones no tiene acceso a una buena educación. Comprender el entramado que existe entre la sociedad que quisiéramos forjar y los procesos educativos es absolutamente esencial al futuro de la región. Soler Roca, un pensador y actor fundamental de este nudo gordiano, comparte entusiasta y generosamente sus reflexiones y visiones con la esperanza de que seamos capaces de aportar con nuestro trabajo a la construcción de sociedades más equitativas, generosas, gozosas, solidarias y vivibles.

En la primera parte del libro se incluyen ensayos centrados en la visión de la educación como proceso humano, social y político. El ensayo con que inicia el libro comienza con un párrafo contundente, que considero memorable:

> Desde siempre la educación ha estado asociada a la emancipación humana. Desde siempre, también, ha sido una poderosa aliada de la dominación, el prejuicio, la represión; es decir, la antiemancipación. Al abordar este tema, convendría ser muy realistas, sin negarnos el deber y el placer de ser utópicos. Y como el enunciado que se me ha propuesto dice acertadamente emancipación humana, creo que hemos de hablar de la emancipación de todos y todas. A las elites siempre les ha sido más fácil disfrutar de las libertades. Las han podido comprar.

En los siete ensayos incluidos en esa sección Soler Roca desmenuza el proceso educativo en toda su riqueza y complejidad, destacando el imperativo ético y social de que la educación sea un proceso de emancipación, tanto para

los y las estudiantes como para quienes imparten la docencia. Conocedor de primera mano de las luchas que deben dar los y las docentes consigo mismo y contra los sistemas que han llevado a horrendas distorsiones y camisas de fuerza de lo que debe ser un gustoso proceso de enseñanza-aprendizaje, el maestro los convoca a actuar con pasión y libertad, a sembrar en los niños y niñas llama de la curiosidad para que juntos puedan asumir el formidable desafío de comprender y transformar su propia realidad. Con ardiente verbo rechaza la pasividad a que se condena al estudiante, la falta de un clima creador en la labor docente, al abuso de la memorización como técnica esencial de aprendizaje, la ausencia de imaginación, la rutina, el falso concepto de disciplina, autoridad y organización, así como la imposición de valores y la competencia sobre la que suele estar basado el proceso educativo. La firmeza de sus convicciones –derivadas de una vida de total inmersión en la educación– nos brindan pistas para seguir adelante.

Desde su primer trabajo como maestro rural en Uruguay a los 21 años, Soler Roca apuntó hacia la pobreza y la desigualdad social como los factores que más inciden en el proceso educativo. ¿Cómo entender que la inmensa riqueza pecuaria del Uruguay coexistiera con la grave situación de miseria que se vivía en los rancheríos en todo el país? ¿Cómo aceptar que donde había decenas de miles de cabezas de ganado los niños pobres no tuvieran acceso a leche ni a carne? La pobreza material –desnutrición, enfermedad, viviendas insalubres, falta de libros y de estímulos caseros para el aprendizaje– son abordados en varios de los textos con una lucidez extraordinaria. Convencido de que no será posible educar sin atender de entrada estas carencias, rápidamente el joven maestro Soler reconocío la necesidad de convertir la escuela y su vecindario en ejes de un proceso educativo ampliado. La apuesta fue a que la escuela asumiera un papel proactivo en la comunidad, juntando no solo a los alumnos sino involucrando activamente a sus padres y otros referentes locales para mejorar el contexto en que se podía producir el hecho educativo. El relato vivo que hace en *La fuerza del contexto*, incluido en la segunda parte del libro, nos permite acompañar a este joven cuando los domingos recorre a caballo las estancias cercanas procurando que le donaran algún cordero, para dar de comer a sus alumnos durante la semana. En su afán por ponerlos en condiciones de aprender, dondequiera que estuvo también organizó huertas escolares y generó redes de solidaridad con sus amigos

montevideanos, que le enviaban ropa y zapatos para sus estudiantes.

En esos capítulos, Soler Roca también aborda los dilemas familiares que se planteaban cuando los padres debían decidir si enviar sus hijos e hijas a la escuela o ponerlos a trabajar con ellos, o en fincas cercanas. Si bien en la mayoría de los países de la región la situación de pobreza extrema y de rancheríos ha mejorado significativamente, persisten todavía carencias importantes en materia de alimentación, de salud y de recursos familiares que se traducen en desigualdad de oportunidades y en desigualdad de desempeño en el proceso educativo. Las reflexiones de Soler nos permiten calibrar mejor la relación que debe existir entre las políticas sociales de un país y las educativas; si éstas corren por vías paralelas no tendremos buenos resultados. Nuevas investigaciones han ido generando mayor información de lo que tempranamente Soler advirtió: el fracaso en desempeño estudiantil es fundamentalmente responsabilidad de cómo llegan los alumnos a la escuela.

En la segunda parte del libro el maestro Soler también examina el quehacer docente frente a avasallamientos políticos en diversos momentos en la región y también las formas de resistencia que los educadores fueron desarrollando. En el ensayo *La visión de la dictadura según su programa de 1979*, analiza la ruptura en la vida y en la educación del pueblo uruguayo con la llegada de la dictadura militar en 1973. Allí explica cómo los militares se lanzaron a demoler las bases del sistema educativo vigente y buscaron fundamentar ideológicamente nuevas orientaciones para la educación. El ataque a la enseñanza pública, nos dice, se manifestó por una arremetida global y brutal contra las estructuras institucionales, los dirigentes, los sindicatos docentes, los maestros y profesores, los estudiantes. Como sabían que los centros de enseñanza de todos los niveles les eran irreductiblemente hostiles, procedieron a desmantelar el sistema; procedieron a clausurar, confiscar, intervenir, suprimir, destituir, encarcelar y matar. El maestro Soler fue una voz firme en la denuncia de estos abusos. Más aún, nunca cesó en la búsqueda de justicia para su querido amigo desaparecido, el maestro Julio Castro, detenido el 1º de agosto de 1977 en un operativo del Servicio de Inteligencia y Defensa, a los 68 años de edad. Los restos de Castro aparecieron el 21 de octubre de 2011 en un predio lindero al Batallón 14 en Toledo, localidad cercana a Montevideo, y el maestro pudo estar presente en el proceso de resarcir la noble figura de su

querido amigo. En esta antología incluimos dos textos del maestro Soler sobre Julio Castro, escritos uno en 1985 y otro en 2011.

La tercera parte centra la mirada en la educación y el desarrollo rural. En ella confirmamos uno de los aportes más importantes del pensamiento de Soler Roca a los debates que a lo largo del tiempo ha habido sobre desarrollo rural. Soler hace una defensa sólida de la necesidad de miradas, perspectivas y políticas interdisciplinarias e interinstitucionales, una novedad cuando él inició esta cruzada. A lo largo de los ensayos incluidos en esta sección, Soler va develando su visión sobre lo que debe ser y no debe ser el desarrollo rural y su relación con el proceso educativo en ese medio, dada la constatación de la subescolarización rural que se evidencia en casi todos los países. Partiendo de la premisa de que el desarrollo supone la transformación de estructuras, plantea que el desarrollo rural debe siempre buscar elevar la mira en términos de justicia social, de reordenamiento territorial, de mejoramiento de la calidad de la vida y que asegurar la plena vigencia de todos los derechos. “No se trata de un enfoque de la acción social con bases programáticas y metodológicas mecánicamente aplicadas, sino de un proceso de comunicación humana de objetivos transformadores. Las acciones micro y aquellas desprovistas de fundamentos necesariamente políticos no tienen ninguna perspectiva de éxito”, nos dice en unos de los ensayos. Desde esa perspectiva analiza los procesos y programas de desarrollo rural en Uruguay, Cuba, Nicaragua y muchos otros países de la región, compartiendo con el lector una enorme cantidad de información y una mirada profunda y sagaz a las distintas propuestas que se han hecho a lo largo del tiempo.

Un debate inconcluso que Soler Roca aborda en el ensayo *Educación y ruralidad* en esta sección, está relacionado con la polémica sobre si debe existir un currículo distinto para la educación en el medio rural. Tras analizar las diversas posiciones que se encuentran en Uruguay y también en otros países, concluye que puede haber un currículo nacional de enseñanza básica con elementos comunes a todos los medios y aplicaciones flexibles a cada medio concreto, favoreciendo así la funcionalidad de la educación y la creatividad en las escuelas. Señala que para lograr una buena educación rural es necesario hacer una triple concertación de esfuerzos, a saber: entre las entidades y los programas educativos entre sí; entre el sector educativo y otros sectores que operan en un área; y entre todos con la comunidad. Esta pio-

nera línea de pensamiento es la que felizmente ha ido ganando terreno y permite imaginar un futuro mejor para el mundo rural.

La cuarta parte del libro está relacionada con el quehacer docente ante los desafíos sociales. En los ensayos incluidos el maestro Soler analiza la evolución en la percepción y calibración de la sociedad hacia la función docente; discute la noción de compromiso de quienes imparten enseñanza; comparte las vicisitudes de la vida cotidiana de los maestros y maestras; y presenta una serie de ensayos sobre extraordinarios seres humanos que ha descubierto a lo largo de su peregrinaje por el mundo de la educación. Julio Castro, Enrique Brayer, Luz Vieira, Abner Prada, Yolanda Vallarino, Homero Grillo, Simón Romero Lozano, entre tantos otros sobre los que escribe, adquieren vida en nuestra búsqueda tan actual sobre cómo encaminar la educación y el desarrollo. Como también lo hace José María Valverde, quien con otros compañeros y compañeras, creó en Barcelona la Asociación Catalana de Amistad con Nicaragua, para apoyar la lucha revolucionaria de ese país a principios de los ochenta. De igual modo, nos preguntamos qué habrá sido de las vidas de Zulma, Adelia y Efraín, alumnos tan queridos del maestro Soler en aquella pequeña población pobre del Departamento de Tacuarembó, Uruguay, en los años cuarenta. La sensibilidad de Soler se apodera de cada una de estas páginas transmitiendo su empatía con las vidas y los esfuerzos de unos y otros.

Esta cuarta sección del libro cierra con el vibrante discurso pronunciado por Soler Roca en ocasión de recibir el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad de la República de Uruguay, el 14 de julio de 2006. Una pieza magistral que debemos tener de lectura de cabecera, donde entre otras cosas, reitera palabras que antes había expresado en el mismo Paraninfo universitario donde recibió la distinción:

> "…he venido a formular votos, en este recinto de pensamiento, de ciencia y de humanismo, por el día en que nuestro planeta haya abolido todos los ejércitos y todas las armas; por el día en que la violencia entre hermanos haya desaparecido, aun en sus más sutiles y solapadas formas." (...) "¿Es éste un sueño? Claro que sí, pero ¿qué función más alta cabe a la educación que la de sembrar sueños y cultivarlos, paciente y amorosamente, en perspectiva de siglos si es preciso, hasta su fructificación?"

La quinta parte del libro se centra en el análisis de las propuestas que a lo largo de los años

han pretendido hacer del conocimiento una mercancía, de la escuela un shopping, y de los docentes proletarios. Soler ha sido un activo polemista en foros internacionales, defendiendo una visión distinta del proceso educativo a la que, sobre todo, los organismos financieros internacionales propusieron en la década de los noventa. Resaltando que las confrontaciones generalmente no han sido pedagógicas sino políticas, Soler repasa las tensiones en propuestas y proyectos educativos, haciendo una disección cual meticuloso cirujano, de los verdaderos intereses en disputa. En la sección se incluyen también textos que analizan proyectos innovadores en distintos escenarios y la suerte que éstos corrieron. Se han incluido, además, trabajos recientes, hechos en el marco de los debates sobre el presente y el futuro de la educación instalado en Uruguay tras la asunción al poder del Frente Amplio. La sección termina con un extracto precioso de un trabajo mayor, donde se presenta una visión prospectiva y preocupada por la permanente confrontación e incertidumbre que define nuestro tiempo.

Además de los ensayos, para esta antología hemos preparado una cronología fundamental de la vida del maestro Soler y una bibliografía completa de sus escritos, con la certeza de que serán inspiración y nuevas fuentes de investigación para muchos.

Dispersos y variados en extensión, objetivos y hasta estilos, los ensayos aquí reunidos cobran una extraordinaria fuerza para repensar los procesos educativos actualmente en marcha. Porque si bien hay avances notables, la mayoría de los gobiernos progresistas de la región todavía no ha logrado superar el desafío de asegurar una educación de calidad con equidad social. Por ello, este libro debe ser lectura obligada para quienes siguen persiguiendo esa hermosa e imprescindible utopía.

Miguel Soler

El autor - el hombre - el maestro - el pedagogo

Marta Demarchi

Los Clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos, resultan al leerlos de verdad. El clásico no nos enseña necesariamente algo que no sabíamos; a veces descubrimos en él algo que siempre habíamos sabido (o creído saber) pero no sabíamos que él había sido el primero en decirlo (o se relaciona con él de una manera especial)[1]

Esta publicación compila un material, hasta ahora en su mayor parte disperso, constituido por artículos, ponencias, intervenciones, semblanzas, perfiles, que Miguel Soler produjo en distintos momentos de su trayectoria y lugares en que vivió. Pretende ofrecer al lector, una idea del itinerario que le permitió dilucidar sus preocupaciones centrales, avanzar paulatinamente desde la comprensión fáctica hacia el dominio discursivo de los principios de la razón pedagógica y consolidar así, la "función autor" en tanto "instaurador de discursividad."

Intenta asimismo, señalar cómo desde el dinamismo de la práctica concreta, fechada, situada, atravesada por búsquedas e incertidumbres, en debate con otras prácticas y con la historia social, se va hilvanando el texto, y lo que es más, como ante la realidad compleja y múltiple, abandona el punto de vista único y analiza la pluralidad de perspectivas coexistentes y a veces rivales.

Pero fundamentalmente, pretende elucidar que para Miguel Soler, hombre, maestro y autor, nada es menos inocente que el laisser-faire y que, en consecuencia, toda política que no aproveche plenamente las posibilidades para la acción, puede considerarse culpable de no asistencia.

1 Calvino I. 1994 *¿Por qué leer los clásicos?* (Barcelona: E. Tusquet).

EL AUTOR

"La función – autor es pues característica del modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad" [2]

En la conferencia ante la Sociedad Francesa de Filosofía el 22 de febrero de 1969, Foucault centra su planteo en la pregunta ¿Qué es un autor?, en gran parte, dando respuesta a la afirmación que en el año anterior formulara Roland Barthes: "La muerte del autor".

Foucault diferencia en su exposición, dos aspectos que muchas veces se superponen, a saber: la visualización del autor desde una perspectiva socio-histórica y la construcción *misma de lo que denomina "función autor", vale decir: "lo que funciona para caracterizar un determinado modo de ser del discurso. Para un discurso, el hecho de tener un nombre de autor, el hecho de que se pueda decir "esto ha sido escrito por tal" o "tal es el autor", indica que: "ese discurso no es una palabra cotidiana, indiferente, una palabra que se va, que flota y pasa, una palabra inmediatamente consumible, sino que se trata de una palabra que debe ser recibida de cierto modo y que en una cultura dada debe recibir un estatuto determinado"* [3]

Así, sostiene Foucault con particular agudeza, que "*el nombre de autor*", "*de alguna manera corre en el límite de los textos, que los recorta, que sigue sus aristas, que manifiesta su modo de ser o que al menos lo caracteriza."…" se refiere al estatuto de ese discurso en el interior de una sociedad y en el interior de una cultura"*[4]

Foucault, extiende la noción de autor más allá de la obra; piensa que hay autores que trascienden la producción de sus obras. Son sujetos que: "*abrieron espacio para algo distinto a ellos y que sin embargo pertenece a lo que ellos fundaron*"[5]. La "función autor", que:" no es más que una de las especificidades posibles de la función sujeto"[6] da lugar, en algunos casos, a lo que Foucault define como "instaurador de discursividad". Estos son sujetos con

2 Foucault M. 2010 *¿Qué es un autor?* (Buenos Aires: Ediciones Literales. El cuenco de plata) pág.21.

3 *Ibid*, pág. 20.

4 *Ibid*, pág. 21.

5 *Ibid*, pág. 33.

6 *Ibid*, pág. 41.

capacidad para transformar un campo y para extenderse más allá de su obra, poseen la soberanía que les permite trascender el texto, y esto porque: "*….no volvieron simplemente posible un determinado número de analogías, volvieron posible (del mismo modo) un determinado número de diferencias*"[7]

Pensamos que el retorno a los textos de Miguel Soler desde esta perspectiva, autor "instaurador de discursividad", posibilita ahondar, profundizar, así como enriquecer el campo teórico que ha producido, y al mismo tiempo, ofrece pistas para pensar y actuar en los procesos de emancipación humana.

El Hombre. Ética y entereza que incomoda al poder

> *…"sin perjuicio de cambios menores que el tiempo me ha ido imponiendo, creo que sesenta años de vida profesional no han quebrado las líneas rectoras que han sostenido en lo ético, en lo político, y en lo profesional mi trabajo como educador"*[8]

Los actos definen, perfilan, enmarcan al hombre y dan cuenta de su idiosincrasia. En el entendido de que la exigencia ética, refiere sustantivamente a la interrogación del sujeto acerca de la finalidad de sus actos, y los orienta para favorecer la aparición del otro, haré referencia a dos de las muchas actitudes que jalonan la trayectoria de Miguel Soler y especifican su probidad y entereza.

En primer lugar, esta dimensión está temprana y claramente señalada en su "Carta de renuncia indeclinable a la Dirección del Núcleo de la Mina",[9] del 20 de marzo de 1961, en respuesta a la resolución dictada por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal el 13 de marzo del mismo año. En segundo lugar, años más tarde la encontramos reafirmada en el contenido de su libro "Réplica de un Maestro agredido."

La resolución del Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, dice que *no existen suficientes elementos de juicio que habiliten a criterio del Consejo para juzgar respecto al resultado de la obra escolar y social, cumplida hasta el presente por el Núcleo Escolar Experimental de la Mina*, *y que ello se debe en*

7 *Ibid*, pág. 33.

8 Soler M. 2005 *Réplica de un maestro agredido* (Montevideo: Ed. Trilce) pág.13.

9 Soler M 1961 "Carta de Renuncia a la Dirección del Núcleo de la Mina" en *Réplica de un maestro agredido*, op cit. pág. 271.

gran parte, al régimen que implantara la resolución del 7 de octubre de 1954, ya que por el sistema de contralor que establece, se dio intervención exclusiva al Cuerpo de Inspectores Regionales, desentendiéndose el Consejo del ejercicio de potestades que solo a él pertenecen legítimamente.[10]

Con sólida valentía Soler impugna en primera instancia, la validez técnica de la resolución, desde que las Inspecciones Regionales, *cualesquiera sean las atribuciones que se les confieran, están sometidas a la superior jerarquía administrativa del Consejo*[11] y por otra parte, se desconocieron documentos y testimonios que daban cuenta de la labor cumplida durante seis años en La Mina. En segunda instancia sostiene que no puede aceptar la desintegración de un equipo como el de La Mina, especializado, capacitado, y sólidamente integrado al medio y a la tarea, un grupo con competencias para desempeñar en forma integrada la función escolar y la extraescolar, por lo que rechaza el trato que en la resolución se da al mismo. En tercera instancia, y en forma contundente, Soler fundamenta su renuncia, explicitando su concepción de educación y escuela rural francamente opuesta a la de la autoridad del momento. *La tercera razón de mi renuncia está dada por esta evidente oposición entre lo que los maestros pensamos que debe ser nuestra escuela campesina y las disposiciones adoptadas por el Consejo de Enseñanza que afectan al desarrollo de la educación rural.*[12]

De manera concisa, límpida, escueta, pero con fuerte sencillez, y el rigor y espesor de las cosas largamente analizadas y sentidas, a punto de partida de la pregunta:*¿ qué es lo que está en juego en La Mina*?, Soler sostiene en la renuncia, su concepto de educación :*como parte de la vida misma, de la vida como acontecer concreto en la jornada de los individuos y de las colectividades* y del educador, inserto y comprometido con ella: *Cuando por primera vez actúe frente a niños descalzos, sucios, hambrientos, hace de esto bastantes años, comprendí que ser educador era realmente un compromiso simultáneo con la realidad* cargada de *problemas y el ideal poblado de esperanzas*[13].

10 Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, *Boletín* 3082 Asunto 4, 13 de marzo de 1961.

11 Soler M. (1961) pág. 172.

12 Soler M. (1961) pág. 280.

13 *Ibid*, pág.276.

Estos planteos surgen de una búsqueda de resultados que emergen del estudio de cada situación, de la realidad compleja y fracturada, así como de las discusiones abiertas, de los debates y del consenso. Igualmente, ponen de manifiesto un profundo compromiso con las preocupaciones políticas, sociales, económicas y *educativas*: *No puedo entender que la política sea algo desligado de la vida y por tanto, no la concibo sino sirviendo al progreso del hombre, en lo que creo que tiene muchos puntos de contacto con la educación.*[14]

La educación y la escuela no son, para Soler, espacios para el utopismo o la desesperación, sino para el cambio, la política y el llegar a ser. Son parte del amplio campo de la praxis humana, en donde los hombres son creados al mismo tiempo que crean colectivamente sus condiciones de vida, mostrando siempre el desajuste, el borde mellado, y la impredictibilidad de la relación entre lo que es reproductivo y conformado en sus acciones y lo que, insatisfecho, es resistente y desafiante. Desde la lúcida lectura del contexto social y humano, Soler reivindicó los principios rectores, que adaptados al paso del tiempo, lo acompañaron reforzando la dignidad del hombre.

14 *Ibid*, pág. 279.

Esta renuncia, es a nuestro juicio, no solo probatoria de la conocida frase española: *no protestas sino propuestas*, sino que permite a su autor, marcar con entereza, *la presencia de quienes andan y no simplemente están.*[15]

En *Réplica de un maestro agredido*, publicado en el 2005, dice el autor: *he escrito para hacer uso de mi derecho, que considero legítimo, de dar respuesta a acusaciones que se hicieron contra mi trabajo y contra el de otros maestros uruguayos*, y agrega, con la sobriedad que lo caracteriza: *¿De qué se trata? Apenas de una declaración personal sobre algunas afirmaciones… En su conjunto este es un libro indignado, escrito por una persona indignada, que describe, en lo esencial, la historia de un proceso de destrucción.*[16]

El autor se refiere, como establece en la "Introducción con advertencias", a las afirmaciones aparecidas en la publicación "Testimonios de una nación agredida", que en 1978 presentara el Comando General del Ejército de Uruguay.

15 Freire P. 2004 *El grito manso* (México: Siglo XXI) pág. 23.

16 Soler M. 2005 *Réplica de un maestro agredido op. cit.*, pág.15.

Sin embargo, la *persona indignada*, afirma la necesidad de esperanza, y escribe *un último capítulo que se proyecta al futuro: El futuro: resistencia y esperanza.* Sin lugar al desaliento, con palabras claras y sugerentes, tan abiertas que permiten el placer de navegarlas, afirma que no hay búsqueda sin esperanza y que la lucha no se acaba, sino que se reinventa.

La esperanza, en el autor, es una actitud humana y al mismo tiempo profundamente ética. Supone el enfrentamiento a la injusticia y a la exclusión, por eso implica indignación, y confianza en la posibilidad de construir una sociedad y una educación más justas.

> *"Otro mundo es posible, decimos. Creo en él, pero debemos construirlo –desprendiéndonos de todo lo que hay de inhumano en el mundo actual– entre todos, con el pueblo como actor principal. Y eso nos llevará tiempo." (...) "No encuentro ni mejor idea ni mejor propuesta que la de resistir" (...) Hemos de resistir, y resistiendo, estimulados por la esperanza, crear la nueva educación pública uruguaya. Esa resistencia será de todos, será global, será prolongada. Coexistirá con la urgencia, pues no hay tiempo que perder, no habrá lugar para los debates interminables sin horizonte, para subterfugios, para la petulancia terminológica. Hemos de saber desprender de la realidad argumentos sólidos y exponerlos* con *claridad. (...)"*[17]

La acción y el pensamiento de Miguel Soler, han estado, están, y estarán orientados al análisis de los fundamentos de una esperanza social; es más, realiza un esfuerzo constante para favorecer la aparición de la esperanza en los otros. Se enfrenta a todas las variedades de una crítica absoluta que pueda seducir a la desesperanza o al derrotismo, y afirma la necesidad de renovar, con cada acto de comprensión, la lectura del contexto, y desde allí reivindicar los principios rectores de la acción. La lucha contra la pobreza y las desigualdades sociales, es ante todo una exigencia ética, que se sostiene en la solidaridad, y en la voluntad constante para favorecer la aparición del otro.

Soler nos habla del "compromiso con la sociedad y la política", y especifica que compromiso, *"debe interpretarse aquí, como la voluntad de contribuir a que los ideales y los principios que nos inspiran encuentren concreción en el seno de la sociedad, como el empeño puesto, porfiada y conscientemente, en lograr nuestra coherencia personal entre pensamiento y acción, entre mundo interior y trabajo, entre*

17 *Ibid*, pág. 203.

valores sustentados y valores servidos. En este sentido, deberíamos desear que los maestros sean profesionales y ciudadanos comprometidos. Y ayudarles a que lo sean.[18].

Finalmente, en la dimensión del hombre en que hemos incursionado, quiero resaltar la valoración de la austeridad que realiza y practica Soler. "*Prefiero preconizar la austeridad, en el Norte, en el Sur, en todas partes y como principio rector del comportamiento de todas las personas, sin que ello suponga mortificación alguna aunque sí la renuncia a alardes e innecesarios dispendios". (...) "Una austeridad material compatible desde luego con gran riqueza de saber". (...) "Austeros sí. Resignados a la pobreza o al acatamiento consumista, no".*[19]

El Maestro. "Un trabajador de terreno"

…"Porque esa experiencia posiblemente me llevó a una mediación entre la pobreza de mi infancia y la pobreza con la que tenía que convivir en mi condición de maestro. De tal modo que, a partir de entonces, me he considerado a mí mismo como un trabajador vinculado a la enseñanza, y como un educador vinculado a la pobreza." [20]

El Maestro Miguel Soler, se recibió y ejerció la docencia inicialmente en una escuela unitaria, en una zona de ganadería extensiva del norte de Uruguay.

"Los dos años que estuve a cargo de esa escuela, que llegó a contar con más de sesenta alumnos, con seis cursos primarios y con un ayudante, constituyeron para mí un primer contacto con la pobreza rural que no conocía, una experiencia riquísima de búsqueda de soluciones para procurar ofrecer una educación lo mas integral posible y para sembrar algunos rudimentos de ilusión en un alumnado que hoy llamaríamos marginado"[21]

18 Soler M. 2001 "El compromiso con la sociedad y la política" *Revista Voces* Nº8 (Montevideo: AELAC) pág. 4.

19 Soler M. 2005 *Réplica de un maestro agredido*", *op. cit.*

20 Soler M. 1995 "M. Soler un educador para el pueblo" Entrevista de Fabricio Caivano en Miguel Soler 2009 *Lecciones de un maestro; Clásicos de la educación uruguaya* (Montevideo:ANEP-CODICEN), pág.22.

21 Soler M. 2002 "El proyecto principal visto por un trabajador de terreno" Versión castellana del artículo publicado en el Boletín Nº 81 de la *Revista Lien-*

Entre mayo de 1952 y diciembre de 1953 realizó, en usufructo de una beca, el curso de especialista en educación fundamental en el CREFAL de Pátzcuaro. En 1954 presentó a la Inspección Regional de Educación Primaria un proyecto para la creación del Primer Núcleo Escolar Experimental de la Mina, que informado positivamente, fue aprobado por tres años, por el Consejo de Primaria el 7 de octubre de 1954. En 1958, luego de una evaluación positiva, dicho centro, fue renovado por un período de tres años.

Con la creación del Núcleo Experimental, nos dice el Maestro: "*...yo deseaba articular varios objetivos: trabajar en una zona rural carenciada; facilitar la cooperación entre varias escuelas rurales vecinas, aplicando la fórmula de los núcleos escolares, nacida en Bolivia, según la cual una escuela central y varias seccionales se apoyaban mutuamente y disponían de un personal especializado de refuerzo, superando así la tradicional soledad del maestro rural; poner a prueba en medio uruguayo los principios y métodos de la educación fundamental; proyectar la labor de las escuelas a la comunidad mediante el trabajo de maestros en cierto grado polivalentes, en fin, constituir durante tres años un campo de experimentación sociopedagógica, apto para ser reproducido en otras zonas rurales.*"[22]

El Núcleo incluía una red de escuelas rurales, cinco "seccionales" al comienzo y seis después, una de las cuales, La Mina, funcionaba como escuela "central". A los directores y maestros que actuaban en las escuelas, se agregaban, con responsabilidad en todo el Núcleo, nueve profesionales, siete dependientes del Consejo de Enseñanza Primaria (director del Núcleo, maestro secretario, maestra de educación estética, maestra de hogar, experto agrario, peón) y dos (enfermera e ingeniero agrónomo) dependientes de los Ministerios de Salud Pública y Agricultura respectivamente.

Este equipo técnico, tenía como cometido fortalecer la acción educativa en las instituciones, desarrollar proyectos con los vecinos y capacitar a los maestros para desarrollar actividades en la comunidad.

> *"Para poder hacer frente a la amplitud del programa, el Núcleo cuenta con un equipo de especialistas, quienes no tienen clase ni escuela a su cargo. Rotan por diferentes zonas, asesoran*

Link, órgano de la Asociación de ex Funcionarios de la UNESCO.

22 *Ibid*, pág. 8.

a los maestros, se vinculan con los grupos de vecinos que se han organizado. De este modo, es posible enfocar los aspectos agronómicos, sanitarios, recreativos del plan, la producción y uso de ayudas audiovisuales, etc.[23]

Los objetivos del núcleo trascendían los muros institucionales atendiendo las necesidades de la población de cada zona, desarrollando proyectos en el área de la salud, la economía, la alfabetización, la recreación, etc.

La educación sustento de la experiencia, fue concebida desde la perspectiva de "educación fundamental" y entendida como un factor sustantivo en los procesos de cambio. Debía, por lo tanto, tener en cuenta las características del medio y proyectarse más allá de la escuela, a la comunidad. El punto de partida fue en consecuencia, el conocimiento de las condiciones de vida del rancherío y de la zona rural en que debía funcionar el Núcleo. La acción implicaba conocer la realidad, para superarla con la acción y la responsabilidad de todos.

"*…como palanca esencial, pretende abarcar todos los sectores de la vida humana, basa su acción en el conocimiento de la realidad por medio de la investigación y, más que en la abstracción de un ideal a alcanzar, insiste en apoyarse en la realidad para superarla paso a paso, sin rupturas con la concepción que de la vida tenga la población. No se trata, por cierto, de que el educador cree un mundo mejor, sino de que ponga al alcance de las gentes estímulos y razones para que ellas ansíen vivir en ese mundo mejor y, por sus fuerzas, hagan posible su advenimiento. El maestro no sustituye al pueblo en la obtención de su bienestar, como personaje de mayor cultura y extraño al medio que toma sobre sí la obra de mejoramiento común. Por el contrario, en la Mina el maestro ocupa su puesto de vecino para despertar y poner en juego las fuerzas de los demás, crear tradición de autorresponsabilidad, hacer que el pueblo llegue a sentir el legítimo orgullo de haber creado una vida plena*"[24]

Esta fue la concepción que sustentó la acción de La Mina, y que desconoció la resolución del Consejo de Enseñanza Primaria del 13 de marzo de 1961, al prorrogar por dos años su funcionamiento, desarticulando el equipo, desconociendo el carácter experimental y el proyecto de creación del Sistema de Núcleos Escolares.

23 Soler M.(1965) "Cinco años de educación rural en La Mina" ICER Folleto Nº22 Montevideo pág. 6.

24 *Ibid*, pág 7.

Hemos sostenido,[25] que desde mediados del siglo XX se gestó una teoría pedagógica nacional de la educación rural, obra de los maestros sensibles y comprometidos con la situación de la campaña y que una fuerte mística acompañó la creencia en la educación pública como factor decisivo para el mejoramiento de las condiciones de vida del pueblo. Es más, la práctica y la reflexión sobre la práctica, permitió la construcción de teoría y de propuestas y proyectos innovadores, entre los que se ubicó la experiencia pionera llevada a cabo por Miguel Soler.

Las elecciones de 1958 en Uruguay señalaron la finalización del papel predominante que había tenido el Partido Colorado, así como del llamado período neobatllista (1947-1958). En ellas, la unión de un grupo político –el Herrerismo– y de una fuerza gremial –el Ruralismo– permitió el triunfo del Partido Nacional. El primero de marzo de 1959, asumió el primer Colegiado Blanco y el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal, quedó integrado por una mayoría Blanca: Dr. Felipe Ferreiro, y los Maestros Heber Cazarré y Arquímides Mascaró y por una minoría Colorada: Sr. Francisco Gómez Haedo y el Maestro Gerardo Vidal.

En 1960 tuvo lugar un cambio en la política de educación, que se inició con la reorganización de los servicios docentes, establecida por el llamado Plan Ferreiro. Dicho Plan, observó la anterior distribución técnico-administrativa, señalando que era pasible de serias objeciones, ya que no proporcionaba las mismas posibilidades para la instrucción y educación de niños y niñas en todo el territorio nacional. En consecuencia, dispuso una nueva organización técnico-administrativa de las escuelas públicas del país, que pasaron a agruparse en cuarenta distritos para el interior y dieciocho para Montevideo. A su vez, los distritos se agruparon en dieciocho zonas para el interior y una para Montevideo, y las diecinueve zonas en cuatro regiones que abarcaban todo el territorio. En esta planificación de escritorio, en esta "reforma" de mediocres e inconexos resultados"[26] subyace algo realmente grave, desde que sostiene, como afirma enfáticamente, el Dr. Manuel De Carlos, que la asistencia técnico pedagógica "*es una consecuencia directa de la fiscalización de la enseñanza*"*....*"*ello permite concluir que ambos elementos prestación y fiscalización*

25 Demarchi M. y Richero N. 1999 *La Educación Rural en Uruguay* (Montevideo: FHCE-ADEMU).

26 Castro J. 1993" Veinticinco años después" en *El banco fijo y la mesa colectiva* (Montevideo: Edición Revista de la Educación del Pueblo) pag. 139.

forman un todo único e indivisible que se denomina servicio docente escolar"[27]

Si alguna duda pudiera quedar acerca de la intencionalidad del Plan Ferreiro, se disipa totalmente ante el juicio del Cnel. Julio Soto cuando sostiene que: "El Consejo bajo la dirección del Dr. Felipe Ferreiro desmantela el Núcleo Experimental de la Mina y reorganiza los controles de las escuelas en el llamado Plan Ferreiro"[28]

Esta nueva política de educación, no podía admitir una experiencia sustentada en la afirmación de que desde la escuela pública, "*en el medio en que el niño vive se despierten inquietudes y se creen las condiciones para que la vida humana, toda la vida de todos los hombres, busque y logre el mayor desenvolvimiento posible"..."Se trata de reestructurar la educación rural, de adecuarla a las responsabilidades que cada medio pueda tener. Y esto es complejo, porque conduce a cambios técnicos y administrativos e implica modificaciones importantes en la formación del personal docente."*[29]

Esta concepción de escuela, que subyace en las realizaciones de los maestros, fueron las verdaderas razones que llevaron a las autoridades del momento, a desarticular los logros de la educación rural.

Miguel Soler analizando estos hechos varios años más tarde, y en "*un intento* de *explicación*", los califica como "*un gran salto atrás*" afirmando que: "*Estas cosas no ocurren porque sí, ni por el nivel de competencia profesional y de sensibilidad social con que contaban los miembros de la mayoría del Consejo, que en el caso era deplorable. Resulta comprensible que en una coyuntura política predominantemente reaccionaria nuestros proyectos no fueran viables... he tratado de demostrar que el poder no admite un sistema educativo que resulte contrario con su proyecto político"*[30]

Ante las resoluciones de la autoridad, el magisterio rural reunido en el Paraninfo de la Universidad, resolvió la creación del Instituto Coo-

27 De Carlos M. 1962 "La Reforma escolar de 1960. El Plan Ferreiro" En *Enciclopedia de Educación* época III, Año XXII, Nº2 julio de 1962 (Montevideo: Imprenta Nacional) págs. 81, 82.

28 Soto J. 1975 *Proceso de la Educación en el Uruguay* (Montevideo: CONAE) pág. 21.

29 Soler M. 1965 *Cinco años de educación rural en La Mina* (Montevideo: ICER Folleto Nº 22) págs. 47, 48.

30 Soler M. 1996 *Educación y vida rural en América Latina* (Montevideo: Federación Uruguaya del Magisterio-Instituto del Tercer Mundo) pág. 412.

perativo de Educación Rural, con la finalidad de brindar a los maestros la asistencia técnica necesaria para que la educación rural continuara su firme proceso de crecimiento. Miguel Soler integró el equipo de trabajo, designado por la asamblea, para organizar el funcionamiento y las actividades de la institución, que sería en palabras de Julio Castro, "*un hito* de realidad *en el camino hacia la esperanza*"[31]

Sin lugar a dudas el camino sería largo, dificultoso, y sobre todo muy doloroso….

En la década de los setenta tuvo lugar la primera intervención de los organismos de Enseñanza Media (Decreto 88/70 del 12/11/70); la aprobación de la Ley de Educación de Educación General Nº 14101, del 4/1/73; la intervención de los Entes Autónomos de Enseñanza (Universidad de la República y CONAE). El período se caracterizó por la no efectividad de la autonomía de los Entes de Enseñanza, y el contralor e intervención de las Fuerzas Armadas en la dirección de la enseñanza. En 1975, en el marco del "Año de la Orientalidad, el Cnel. Julio R. Soto, Vicerrector Interventor, analiza el proceso de la educación en Uruguay, y "*alerta ante la infiltración foránea*" y frente a "*toda corriente que encierre conceptos discordantes*", frente a su concepción doctrinaria: nacionalismo y "Orden Natural". Sostiene que: "*la acción del Estado en la educación, bien entendida, es la implantación desde las altas esferas del gobierno de una clara, firme y real política educativa a nivel nacional*"[32] Desde esta óptica describe la enseñanza de la segunda mitad del siglo pasado, "*poblada de verdaderos dirigentes marxistas*" y en forma desprolija y errónea incluye en esta línea al movimiento de educación rural, incluido "*el Núcleo Experimental de La Mina...*" *y de sus jornadas de adoctrinamiento de campo donde surgieron entre 1953 y 1961 figuras que más tarde se les vería envueltas en la sedición tupamara.*"[33]

El primero de agosto de 1977 Julio Castro fue secuestrado por la dictadura, pasó a integrar la lista de desaparecidos, pero si bien con profundo dolor, perdimos su presencia cálida y amiga, quedó firme su voz, cuando en octubre de 1948 dijo: "*Y quedan para las gentes que más o menos queremos pensar con nuestras propias cabezas dos soluciones posibles: o vi-*

31 Castro J. 1993 "Veinticinco años después" en *El banco fijo y la mesa colectiva*, *op. cit.*, pág. 140

32 Soto J. 1975 *Proceso de la Educación en el Uruguay* (Montevideo: CONAE) pág. 17.

33 Soto J. *Ibid*, pág. 20.

vir bajo el mundo inconmensurable y absurdo de las palabras, o vivir luchando para superarlo, el triste drama de las realidades"[34]

El Pedagogo

Sin lugar a dudas, pedagogo es un término polisémico. Intentaremos recuperar dos de los posibles significados que se le asigna. En primer lugar, pedagogo como extensión del sentido original asignado por los griegos, que llamaban pedagogo al que llevaba a los niños a los lugares de aprendizaje, y metafóricamente, pedagogo como quien guía los pasos al saber. En esta dirección, que extiende la acepción a quien realiza la acción de educar, del modo específicamente adecuado, Philippe Meirieu llama pedagogo: *"a un educador que tenga como fin la emancipación de las personas que le han sido confiadas, la formación progresiva de su capacidad de decidir por ellas mismas su propia historia, y que pretende conseguirlo mediante determinados aprendizajes"*[35] Esta acepción la podrá apreciar el lector en varios de los textos que esta publicación le aporta, y hemos intentado señalarla en dos de los perfiles analizados, Miguel Soler, hombre y Maestro.

En segundo lugar, pedagogo como el que incursiona en el campo de la Pedagogía, el que reflexiona y produce teoría pedagógica, el autor que subraya lo que es el contexto económico, político, social de la educación y la sostiene como práctica esencialmente humana. En esta segunda acepción se inscriben las "reflexiones" de Miguel Soler acerca de la educación, que se desprenden de su práctica como maestro y del estudio de las situaciones concretas que vivió en los diferentes países en que desarrolló su actividad.

El autor caracteriza "*el hecho educativo*", como específico del "*entorno humano*"; el hombre se desarrolla en .un espacio social, pero, agrega, esta *"voluntad educadora de la sociedad "plantea múltiples problemas"*, tensiones y conflictos. Al estar inserta en la sociedad, *"la educación es cosa de todos"*, es parte de la vida de la comunidad, en consecuencia, *"todos hablamos de ella"*, *de* ahí, la necesidad

34 Castro J. 1949 "Cómo viven "los de abajo" en los países de América Latina" 2ª Conferencia Asociación de Bancarios en Serie *Edición Homenaje* Vol. 17 (Montevideo: MRE–CETP) pág. 151.

35 Meirieu Ph. 2001 *La opción de educar* (Barcelona: E Octaedro) pág. 11.

de participación, de diálogo en los distintos espacios. La educación *es* también *"un derecho de todos y debe poder ser ejercido a lo largo de toda la vida"*.

Otra nota que la caracteriza es su *"historicidad"*, en conclusión, *"todo trabajo educativo es un trabajo situado"* tanto en el tiempo como en el espacio. Esto supone la adecuación a seres concretos, con características específicas, en un contexto determinado, sin perder de vista la realidad nacional e internacional y aportando un conocimiento que no solo se adecue al presente, sino que "*indague las raíces que más influyen en este presente*". Pero fundamentalmente, *"Si la educación tiene lugar en un contexto histórico real, es preciso que su historicidad sea crítica, que educadores y educandos puedan tender más a interpretar y crear su verdadera historia que a someterse a una historia calcada, uniforme y ajena. (...)"*[36]

Soler resalta "*la politicidad del hecho educativo*". Desde que la educación al realizarse en la polis, se desarrolla en un interregno político, es evidente que proyecto político y proyecto educativo están relacionados. La sociedad en su conjunto debe ser consciente de esta articulación, pero es preciso no confundir *"la naturaleza política del hecho educativo con el activismo partidista tanto de las cúpulas como de las bases"*.[37] Se trata de conceptualizar los acontecimientos, problemas, cuestiones políticas, de manera puramente inmanente, negando toda posición dominante. En este marco, se evidencia "*la escasa autonomía del hecho educativo*" en las sociedades todas. Es claro que el poder incide en la currícula, en el control de los sistemas educativos y en la formación y acción de los educadores, lo que requiere una permanente y atenta vigilancia crítica. Asimismo exige una constante resistencia ante el autoritarismo y la arbitrariedad, y desde luego, una actitud constructiva capaz de contrarrestar su acción en forma permanente.

Desde el comienzo de su actividad y en relación con ella, Soler realiza una sostenida militancia reflexiva en relación con la educación, nunca alejada de las encrucijadas del espacio público. En esta perspectiva, se enfrenta a las políticas neoliberales, dirigidas a imponer las voluntades de los grandes inversores, de las multinacionales y particularmente del Banco Mundial.

36 Soler M. 2003 *Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones* (AELAC-FUM, TEP Fondo Editorial QUEDUCA) págs. 6, 7, 9, 11, 13.

37 *Ibid*, pág.15.

Su postura, referida a las consecuencias del neoliberalismo, así como al pensamiento del Banco Mundial en materia de educación, está explicitada en el análisis minucioso que realiza del trabajo "Prioridades y Estrategias para la Educación", que el Banco publicó en 1995. Soler califica la publicación, como:*"un documento de gran importancia, actualidad y…peligrosidad*", desde que*:"no se limita a sugerir prioridades y estrategias*", sino que: *"Contiene el enunciado sistemático de los principios que inspiran la política educacional del Banco, los que a su vez orientan sus decisiones respecto a los préstamos a sus Estados miembros."*[38]

Con pertinencia, el Maestro denuncia: "*el pensamiento global desfavorable*", "*la obsesión por reducir el gasto educacional"*, así como tres de las propuestas que se formulan en el documento referidas a: "*descentralización", "autonomía" y "privatización"*, y en especial *"la injerencia del Banco en las políticas educacionales".*

Como es su estilo, Soler sostiene sin provocación pero sin concesión, aquello que cree verdad y se inscribe en las obligaciones inherentes a su dignidad, en consecuencia afirma:*"no puedo vencer la tentación de sugerir algo, por aquello de ser constructivo. A tres destinatarios."*

Sugiere a las organizaciones de educadores *"pasar de la resistencia emocional y de las frases hechas anti FMI y anti BM a un conocimiento serio de la marcha de la economía mundial, de las consecuencias socioculturales de la globalización, del papel de la educación en la sociedad de hoy y de mañana"* Alerta a los gobernantes, a fin de*: "que resistan la tentación de seguir contrayendo deudas"* y eviten las graves consecuencias de los préstamos. Finalmente le aconseja al Banco Mundial:"…*que cese la distribución de su libro, que estudie nuevamente el problema, que se cuestione su visión de la economía y de la educación."*[39]

Nuestro propósito ha sido acercar al lector la producción de un autor, la obra de un Maestro, y la actitud de un hombre, dotado de un alto grado de compromiso con la verdad y la justicia, para quien la educación se concibe como un emprendimiento ético y para el que la profesión exige, como afirma Derrida: …"*que mas allá del saber, del saber hacer y de la com-*

38 Soler M. 1997 El Banco Mundial metido a educador, *op. cit.*, pág. 1.

39 *Ibid.* pág. 45-46.

petencia, un compromiso testimonial, una libertad, una responsabilidad juramentada, una fe jurada, obliga al sujeto a rendir cuentas ante una instancia que está por definir"[40]

40 Derrida J. 2002 *Universidad sin condición* (Madrid: E. Trotta) pág. 48.

En este punto dejamos al lector la tarea de proseguir…. Esperamos que los textos del autor Miguel Soler, lo ayuden a reconocer la complejidad que existe entre educación y política, y en ella, las tensiones del poder, así como la exigencia de lucha, resistencia, esperanza, y quizás el sendero hacia un mundo mejor.

Primera Parte

La educación como proceso humano, social y político

Educación y emancipación humana*

Desde siempre la educación ha estado asociada a la emancipación humana. Desde siempre, también, ha sido una poderosa aliada de la dominación, el prejuicio, la represión; es decir, la antiemancipación. Al abordar este tema, convendría ser muy realistas, sin negarnos el deber y el placer de ser utópicos. Y como el enunciado que se me ha propuesto dice acertadamente *emancipación humana*, creo que hemos de hablar de la emancipación de todos y todas. A las elites siempre les ha sido más fácil disfrutar de las libertades. Las han podido comprar.

Una vez más creo metodológicamente útil distinguir entre los mundos intraeducativo y extraeducativo, sin dejar de reconocer cuán interrelacionados están.

Desde el punto de vista intraeducativo, el espectro de situaciones es amplísimo. En miles de escuelas los educandos viven un desarrollo personal emancipado, por lo menos del autoritarismo y del freno constante a su libertad y su creatividad. En otras, tal vez en la mayoría, la situación es todavía medioeval. Priman en ellas la verticalidad, el dogmatismo, la contención de las individualidades, los premios y castigos, los miedos, la suplantación de la responsabilidad por la obediencia. Lo que explica que el hambre de emancipación lleve a los estudiantes a una progresiva rebeldía.

No quiero abrir un capítulo pedagógico. Apenas quisiera que los pedagogos reconozcamos la necesidad de autoevaluarnos, de romper, emancipándonos, murallas que hemos heredado y de crear, en las aulas y fuera de ellas, las condiciones para que la educación sea, como lo pedía Paulo Freire, *una práctica de la libertad*. Este es un largo y a veces doloroso aprendizaje, porque debemos luchar a la vez contra noso-

---

* Fragmento de la ponencia “Educación, sostenibilidad y emancipación humana”, presentada a los Debates Temáticos del Foro Mundial de Educación, Porto Alegre, Brasil, 24 a 27 de octubre de 2001. Reproducción del texto de dicha ponencia publicado en la Revista *VOCES Nº 10* (Montevideo) noviembre de 2001, pp. 14 a 20.

tros mismos y contra el sistema, que se apoya en una gestión cerrada y muchas veces inmovilista de la educación. Y, con la ayuda de otros profesionales, debiéramos aprender a organizar procesos educativos en los que el currículo y la didáctica se reconcilien con las perspectivas filosóficas, científicas y éticas de nuestro trabajo. Este otro mundo escolar y universitario es posible. Lo ha sido en el pasado, aquí y allá, casi siempre por vía de experiencias efímeras. Pero hoy también es posible, imperativamente posible, para lo cual debemos hacer de nuestras escuelas, institutos y universidades centros donde se aprenda gozosamente a ser. Y el adverbio *gozosamente* no es gratuito, sino una de las difíciles claves de la emancipación. Multiplicar este modelo abierto, creador y emancipador, ha de ser nuestra recomendación.

Pero a esta visión intraescolar hemos de integrar (más que sumar) otra, más compleja, que nos obliga a insistir en la *historicidad* del hecho educativo.

Porque la emancipación humana no es solamente un desafiante marco para la educación sino también un imperativo social. No hay escuela libre en una sociedad carente de libertad. Nuestro objetivo es la emancipación de todos y la función emancipadora de la escuela es una de las grandes herramientas para lograrla. Pero el sueño de que la educación por sí sola puede cambiar la sociedad, liberándola, es equivocado, no ratificado por los hechos. Sin perjuicio de que los grandes cambios político-sociales se aceleren cuando la educación se suma a los objetivos liberadores.

Ahora bien, ¡qué lejos está nuestra Humanidad de sentirse emancipada! No daré cifras. El Foro Mundial de enero pasado las revisó en detalle y en su *Llamamiento* final identificó el capitalismo neoliberal y el militarismo como las causas fundamentales de las carencias y sufrimientos a que está condenada la inmensa mayoría de la Humanidad.

Vivimos una interesante contradicción. En la segunda mitad del siglo recién terminado nos aplicamos a crear organizaciones, códigos y compromisos que imposibilitaran la regresión a la barbarie, proponiendo a individuos y Estados normas de conducta que, de ser aplicadas, nos hubieran permitido convivir en paz, igualdad, libertad y justicia. Esas normas, en gran parte fruto del trabajo de las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, existen, rigen. Pero ellas son cotidianamente desconocidas. Si los arbitrajes y recomendaciones de las Naciones Unidas encontraran aplicación en las múltiples zonas donde existen conflictos armados, viviríamos en paz. Si

las propuestas de la OIT fueran acatadas, los trabajadores no estarían como están. Si los estudios y acuerdos de la FAO estuvieran vigentes, el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra de este país no habría tenido dirigentes asesinados y encarcelados. Si las múltiples declaraciones, recomendaciones y convenciones de la UNESCO fueran oídas, nuestra reunión de hoy no tendría como punto de partida las ignominiosas carencias cuantitativas y cualitativas de la mayoría de los sistemas educativos. Impera una multifacética hipocresía: en las reuniones internacionales gubernamentales contraemos ciertos compromisos; de regreso a nuestros países los echamos al olvido.

Pero esta contradicción que yo, como ciudadano, como educador y como ex funcionario internacional considero gravísima y de difícil resolución, se ha abierto paso en nuestras conciencias y ha dado legitimidad a nuestras protestas. Cada vez más salimos a la calle, validos del derecho de expresar nuestra indignación ante la imposición de un modelo opresor e injusto, que hace imposible la aplicación de normas emancipadoras, libremente contraídas. Es cierto que cuando salimos a la calle muchas veces nos dan de palos y asesinan a alguno de nuestros compañeros. En el Sur y en el Norte, que en esto el mundo se ha globalizado. Pero que no cuenten con nuestra resignación a la pobreza y a la injusticia ni nos vengan con el discurso de su minilucha contra la pobreza, olvidando que la supresión de la misma pasa en primerísimo lugar por la abolición de la extrema riqueza.

Pero volvamos a la educación. Los vientos soplan en el sentido de que ella contribuya al imperio del mercado como gran regulador de las relaciones entre personas y pueblos. Dice el Banco Mundial en su obra *Prioridades y estrategias para la educación*, publicada en 1996: "*La contribución de la educación se puede calcular por su efecto en la productividad, que se mide comparando la diferencia de ingresos a través del tiempo de las personas con y sin un tipo determinado de educación con el costo para la economía de producir esa educación. Esta medida se conoce como la tasa de rentabilidad social de la inversión en educación*". Al Banco Mundial le preocupa que la educación sea rentable. A nosotros, que sea un camino emancipador. La diferencia es abismal. El Llamamiento del Foro Social Mundial de Porto Alegre afirma "*que los seres humanos y la vida no son mercancías*". Hemos de hacer cuanto sea posible para que en nuestros países los dirigentes de la educación, los sindicatos de

educadores y las fuerzas populares rechacen las tesis del Banco.

Otra amenaza se cierne sobre la educación. El 7 y 8 de marzo de este año se reunió en Miami la *Cumbre sobre la Educación Básica en América Latina*. Participaron en ella empresarios del mundo y de la región, entre ellos la IBM, el Citigroup, varios bancos como el Bank of America y el Banco Interamericano de Desarrollo, numerosos medios de comunicación privados, la Philips, Master Card, Walt Disney Company, etc. Desde luego, la UNESCO no fue invitada.

¿QUÉ SE PROPONEN ESTOS SEÑORES?

Del documento titulado *Declaración de Acciones* adoptado por dicha Cumbre transcribo textualmente algunos párrafos reveladores:

> "*Nada es más importante para el progreso económico y social de la región que la educación de los jóvenes latinoamericanos. (...) Las economías abiertas e integradas al mercado global requieren de trabajadores con capacidad de adaptarse a condiciones cambiantes y capacidad de manejo de tecnologías de vanguardia. Para reducir la brecha existente entre ricos y pobres, la educación ha probado ser el instrumento más eficaz. (...) Los empresarios comprenden que los negocios pueden tener éxito –y los países de la región ser viables económicamente– solo si disponen de una fuerza laboral altamente calificada, de clase mundial. (...) Ofrecemos nuestro decidido respaldo, sin intereses políticos, para establecer estándares educativos que definan claramente lo que los alumnos deben saber y ser capaces de hacer en cada grado o nivel y área de estudio*" y para ello estimularemos "*la creación de alianzas o consorcios empresariales en los distintos países con objetivos de apoyar la innovación, investigación y desarrollo en la reforma educativa. (...) En los próximos doce meses, respaldaremos públicamente la reforma educativa. (...) Trabajaremos junto a líderes gubernamentales, del sector educacional y laboral para dar sustento a una política de reforma eficaz y sostenida en el tiempo. (...) Alinearemos políticas de contratación y capacitación con los objetivos de la reforma educativa. Comunicaremos a los estudiantes, padres de familia, directores y profesores de escuelas y la comunidad, cuáles son las habilidades y competencias que estimamos necesarias en la fuerza de trabajo. En el plazo de un año, alinearemos nuestras prácticas de contratación haciendo valer para ello los certificados de notas, calificaciones y certificaciones de las escuelas y sistemas de evaluación como los propuestos*".

Hasta aquí mi selección de párrafos de este amenazador documento, según el cual los objetivos y contenidos de la educación básica, repito, *básica*, estarán determinados por las necesidades de la producción según el criterio de los empresarios, cuya capacidad de presión sobre los gobiernos no es nada despreciable. Pero los educadores no tenemos nada que temer porque según el último párrafo del documento, y vuelvo a leer textualmente, habrá "*reconocimiento y galardones. El Comité de Planificación de la Cumbre organizará un programa regional donde se premiará y reconocerá la excelencia y la labor de maestros*, *estudiantes y directores de escuelas*, *así como equipos de colaboración destacados*, *que hayan obtenido progresos importantes en el cumplimiento de esta agenda*".

Una vez más tendremos que optar. Porque nos enfrentamos a dos visiones antagónicas de la *emancipación humana*, una regida por el lucro, la otra por la ética.

Algunas propuestas

Solo formularé tres. La primera es que nuestro Foro declare de manera clara y categórica que la definición y aplicación de las políticas educativas, en todos sus niveles y modalidades, y la adopción de reformas globales o parciales cuando ellas sean necesarias, constituyen actos de irrenunciable soberanía nacional, a cargo de los responsables políticos, los educadores, los estudiantes, los padres de familia, es decir, de la respectiva comunidad educativa. Bienvenidos los consejos, los intercambios de experiencias, las ayudas no condicionadas. Pero hemos de oponernos, vigorosamente y en todas partes, a la subordinación de los objetivos educativos a las necesidades de la economía globalizada.

La segunda propuesta es que el Foro ratifique su adhesión a la educación pública, gratuita y laica, donde todos los educandos, jóvenes y adultos, desarrollen sus capacidades sin el apremio de la miseria, en libertad de conciencia y con igualdad de oportunidades. Según las leyes nacionales, otros enfoques, privados, confesionales y financiados por las familias, son posibles. Pero el Foro debiera exigir que en ningún caso los dineros públicos contribuyan a sostener este segundo modelo.

Mi última propuesta es que declaremos nuestra convicción más firme de que la educación es un agente fundamental de emancipación humana, pero que no puede garantizarla por sí sola sino en el marco de una profunda

transformación social que erradique el modelo político, económico, social y cultural hoy mayoritariamente vigente y lo sustituya por ese otro mundo, que, nos ratificamos en ello, creemos posible. Para ello, los educadores hemos de sumarnos a las grandes corrientes transformadoras, vigorizando nuestras organizaciones sindicales y profesionales y participando activamente en la reflexión y en las acciones colectivas que, como lo predijo Salvador Allende pocos momentos antes de morir, "*más temprano que tarde, abran las grandes alamedas por donde pase el hombre libre para construir una sociedad mejor*".

La historicidad del hecho educativo*

Todo trabajo educativo es un trabajo *situado*. Debe atender las necesidades del desarrollo de seres concretos, miembros de un grupo humano determinado, en un lugar geográfico y ecológico sin igual, en un momento histórico preciso, en un ámbito político, social, cultural, lingüístico con características que le son propias. Lo resumo diciendo que la educación está caracterizada por su *historicidad*. Así ha sido siempre; así seguirá siendo.

Suele suceder que los educadores desconozcamos este principio. Puede ocurrirnos que no nos adecuemos suficientemente a las características locales, a los cambios sociales que tienen lugar fuera de la escuela, a la evolución de los rasgos culturales del medio, a la composición de nuestro alumnado, cada vez más enriquecida por fenómenos migratorios. Hemos aprendido a enseñar de conformidad con ciertas pautas, que pronto se revelan efímeras. Reinventarlas en función de procesos históricos puede resultarnos difícil. La rutina es uno de los mayores y más frecuentes obstáculos a una educación de calidad.

Si esto ocurre en las aulas, ocurre también en los sistemas educativos, sobre todo ahora que predominan las corrientes globalizadoras: ministros que siguen las consignas de los tecnócratas del Banco Mundial, leyes nacionales copiadas de un país a otro, monopolios lingüísticos empobrecedores, libros de texto para la enseñanza básica importados, currículos que se perpetúan veinte o treinta años, o redactados por llamados *expertos*, encerrados en su despacho, al margen de la realidad. Seguir la línea del menor esfuerzo puede ser, por períodos, una tendencia en las cúpulas que permea

* Fragmento de “Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones”, edición de las revistas *Quehacer Educativo* y *VOCES* (Montevideo) agosto de 2003. Este texto está incluido también en Soler, Miguel, *Lecciones de un maestro*, Colección Clásicos de la Educación Uruguaya, ANEP/CODICEN, (Montevideo) 2009, pp.302-304.

negativamente todo el sistema educativo. Insensiblemente, la educación puede perder su historicidad si de la participación generalizada pasamos a la concentración tecnocrática, de ésta a la burocracia y de ésta a la ignorancia de qué está ocurriendo en las aulas, que es donde se interpreta la historia pasada, se vive la presente y se fragua la futura.

La historicidad del hecho educativo supone que la educación general ha de permitir a todos el conocimiento y la interpretación correcta, por elemental que sea, del mundo local (tan frecuentemente omitido en los currículos), del mundo nacional y del mundo internacional (este último también sacrificado o tratado arbitrariamente). Insisto: un conocimiento no limitado al presente, sino que indague las raíces que más influyen en este presente. Todo lo cual supone la capacidad de organizar los contenidos conforme a su relevancia justificada, lo que no siempre resulta fácil, pues puede comportar la confrontación entre lo que hoy se viene llamando *sociedad del conocimiento* y lo que yo preferiría poder llamar *sociedad del saber.*

Historicidad del hecho educativo no quiere decir visión etnocéntrica del Mundo. Importa proteger la multiculturalidad, cada día más presente en los centros educativos y en nuestras sociedades, y resolver con tolerancia y amplitud las tensiones que con frecuencia genera, descubriendo en las diferencias culturales motivos de enriquecimiento y no de enquistamiento. El *otro* es parte de nuestra historia común.

Historicidad tampoco ha de significar visión a corto plazo. Los sistemas educativos han de poder anticiparse tanto como sea posible a las características y necesidades de un futuro que no conocemos. Los conocimientos de hoy pueden resultar inadecuados mañana. De ahí que se venga destacando con toda razón la conveniencia de *aprender a aprender*, es decir, de lograr que el educando disponga de las herramientas que puedan servirle a lo largo de su vida para responder a las solicitaciones de una existencia cambiante. Pero estas herramientas no se adquieren en abstracto.

La gran maestra es la realidad. Recorrer los caminos que nos llevan a la correcta interpretación de nuestra realidad y a contribuir a introducir en ésta los cambios requeridos es el aprendizaje más importante, que no puede hacerse fuera de la historia concreta. Por esto insisto en la historicidad de la educación, una educación en la realidad, sin ruptura con el medio ni con la experiencia vital del educando, lo que no quiere decir desinteresarlo por el ancho mundo ni desatender su derecho al

desarrollo de la imaginación, la afectividad, el placer estético, el goce de la expresión personal y de la música, propia o ajena, el disfrute de transitar por irrealidades complementarias de la realidad.

La tendencia que actualmente se viene imponiendo es preocupante. La educación general tiende a alejarse más y más de la realidad, a seguir patrones preestablecidos para situaciones promediales, habituando al educador a la comodidad de ceñirse al reflejo de un mundo que sólo existe en los propósitos del poder, cada vez más influenciado, éste, por corrientes supranacionales amalgamantes, interesadas en satisfacer su voracidad financiera y cultural globalizadora. Me parece que quienes hablan y escriben de *estándares* educativos han cedido a esta nefasta tendencia.

Los grandes avances tecnológicos, el uso cada vez más amplio de la informática, la comunicación en tiempo real, la mecanización y robotización progresiva de muchas tareas favorecen la homogeneización del Mundo, con consecuencias prácticas positivas pero que pueden incidir negativamente en los rasgos culturales de los pueblos. Los maestros lo perciben cotidianamente en el carácter compulsivo que adquiere para sus alumnos y alumnas la posesión de cuanto artilugio se inventa a su intención. Si la educación tiene lugar en un contexto histórico real, es preciso que su historicidad sea crítica, que educadores y educandos puedan tender más a interpretar y crear su verdadera historia que a someterse a una historia calcada, uniforme y ajena, que cuenta cada día con más medios de imposición.

La politicidad del hecho educativo*

La acción educativa tiene lugar en la sociedad, en la *polis*. Se nutre obstinadamente de elementos políticos, en sus definiciones filosóficas rectoras, en su legislación normativa, en su gestión, en la asignación de responsabilidades y, sobre todo, en sus contenidos. Paulo Freire hablaba de la *politicidad* de la educación. Los grandes debates relativos a la educación son siempre debates políticos, en el sentido preclaro de este término.

Toda colectividad nacional ha de debatir, decidir democráticamente y materializar su proyecto general de sociedad, el cual es un proyecto político. Una sociedad que no sabe hacia dónde va no es una sociedad feliz. Tal vez ni siquiera sea una *sociedad.* Todos necesitamos un horizonte lo más claro posible hacia el cual poder encaminar nuestra vida. Insisto en que conviene que el destino común sea decidido y puesto en práctica democráticamente. La interpretación actual de la *globalización* se opone a la conformación de opciones locales, nacionales, situadas en el hilo de la historia concreta. Esta globalización (que no persigue la mundialización de lo bueno, lo bello, lo necesario, sino la generalización –casi siempre por vías compulsivas– de lo que conviene a los mercaderes) requiere el acatamiento de un *pensamiento único*, de modelos culturales poderosos pero ajenos. Hoy podemos afirmar que en lo esencial constituye un proceso de generalización acrítica y progresiva del estilo de vida, del pensamiento, de la cosmovisión y de los valores predominantes en los Estados Unidos de América. Y un sometimiento a los intereses implícitos y explícitos de esta potencia hegemónica. Este proyecto político de sociedad no es el nuestro o, por lo menos, está muy lejos de ser el mío.

* Fragmento de "Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones", edición de las revistas *Quehacer educativo* y *VOCES* (Montevideo), agosto de 2003. Incluido también en Soler, Miguel, *Lecciones de un maestro*, Colección Clásicos de la Educación Uruguaya, ANEP/CODICEN, (Montevideo) 2009, pp.304 -306.

Del mismo modo que cada pueblo ha de definir su proyecto político de sociedad, debe disponer también de su proyecto educativo, de una filosofía educativa, una política educativa. Y esta política educativa ha de guardar la necesaria coherencia con la política general. Todo gran cambio de orientación política determina ajustes más o menos profundos en la política educativa y en el servicio educativo. Si estos cambios son importantes, hablamos de *reformas*. Son o pueden ser legítimas, o totalmente ilegítimas, representativas de los puntos de vista de un poder circunstancial, resultado de imposiciones exteriores más que de consultas interiores, producto de una tecnocracia no representativa de la comunidad educativa. España ha conocido las grandes diferencias entre la tramitación de las leyes de educación de los años ochenta y la que se ha dado a leyes más recientes. Respecto a éstas, los interesados no han podido tomar la palabra ni ser escuchados y hoy ya comienzan a hablar –justificadamente– de *insumición* ante la arbitrariedad de los procedimientos empleados y el desacierto de sus fundamentos científicos, que engendrarán resultados confusos.

Los gobiernos suelen declarar enfáticamente la *apoliticidad* de las leyes que adoptan en materia de educación, pero éstas, en pensamiento y en acción, son decisiones de carácter político, irrefutablemente político. Quienes nos hemos opuesto a decisiones que hemos considerado contrarias al interés del pueblo y de la educación pública hemos sido acusados de *hacer política*, de politizar la educación. América Latina está sembrada de cadáveres de educadores y educadoras que aspiraron a pensar y practicar una educación contribuyente a cambios sociales impostergables. La Guerra Civil Española dejó también su larga lista de maestros mártires. El delito de unos y otros –y de los que se sumarán a estas listas– fue siempre el mismo: haber politizado la educación. Pero ésta es, inexorablemente, indespolitizable.

No quisiera, sin embargo, que se confunda la naturaleza política del hecho educativo con el activismo partidista específico que muchas veces lo inspira, en las cúpulas y en las bases. Son entidades vecinas, pero no deben ser confundidas porque las funciones que cumplen legítimamente en la sociedad son muy diferentes. Y sería bueno que no hubiera dudas a este respecto.

Lo dicho lleva a la convicción de que en general las acciones educativas disponen de muy escasa autonomía en el seno de la sociedad. Los educadores, sobre todo cuando somos jóvenes, creemos que nuestra vocación y nuestro esfuerzo cotidiano cambiarán el mundo. Este supuesto no ha sido confirmado por los hechos.

La educación no es una variable independiente en la sociedad y ésta no perdona a los heterodoxos. El poder fija las reglas del juego y espera que los educadores actúen como multiplicadores del modelo social adoptado. La libertad de cátedra es siempre relativa y las innovaciones, a veces correctamente alentadas, no por eso dejan de ser sospechosas dada la condición predominantemente conservadora de los programas educativos. Los instrumentos de control sobre el trabajo de los educadores existen con diversos grados de legitimidad y de severidad (…).

Esto no quiere decir que, por consiguiente, no somos responsables de nada o que el trabajo docente esté regido por la renuncia o por la impotencia impuesta por un *poder educativo* fielmente emanado del *poder político*. Los educadores a quienes correspondió ejercer la docencia bajo regímenes dictatoriales crearon, por imperativo moral y profesional, su propia *pedagogía de la resistencia* de la que existen, lamentablemente, pocos testimonios escritos. En la soledad del aula, en el contacto directo con el alumno y con sus familiares, en la confidencia con algún colega, siempre es posible aprovechar para bien la estrecha brecha que el poder olvidó taponar. La represión educativa existió y sigue existiendo, pero el educador consciente de su misión la advierte y la resiste. Porque, en definitiva, su compromiso no es necesariamente con el sistema sino, imperativamente, con su alumnado.

Esta tensión, indeseable pero frecuente, se resuelve cuando, pese a la mezquindad de la autonomía de que dispone, un gesto, una actitud, una palabra del educador influyen definitivamente en el futuro de un alumno. Como lo hacen en horas de emergencia los padres y las madres. Y aunque pronunciar esta palabra salvadora suponga desobediencia civil, no temamos pronunciarla.

Se presenta también la situación óptima, cuando los vientos de la historia empujan a los pueblos hacia la justicia, la democracia verdadera, la construcción de un futuro de bienestar. He vivido esta experiencia apasionante en diversos contextos, siempre por períodos, ¡ay! que se me han hecho demasiado breves. En tales situaciones, es importante que la educación reinterprete su autonomía, que se sume a las fuerzas liberadoras, que asuma su responsabilidad ante la historia, manteniendo su especificidad educadora, y que sepa alentar en los alumnos el deseo de vivir, tan profundamente como sea posible, la experiencia exaltante de ser.

El concepto de educación permanente*

El concepto de *Educación Permanente* se ha venido manifestando en cierto grado como una reacción frente a un conjunto de inadecuaciones e insuficiencias de la educación. La mayor parte de la bibliografía existente sobre el tema comienza con algún tipo de diagnóstico de la situación, con lo que se contribuye a presentar los fundamentos teóricos de la educación permanente sobre la base de la evaluación de los hechos, tanto como apoyándose en el deber ser de la educación.

A los muchos problemas que afectan al sistema educativo de los países desarrollados, los que están en vías de desarrollo suman otros, que podríamos llamar de carácter carencial. Sin embargo, es posible señalar algunos rasgos comunes, debido al hecho de que la educación de estos últimos países, si bien cuantitativamente débil, sigue en general los patrones importados de los países desarrollados.

Vivir en una época de tan grandes cambios pone a prueba una de las funciones tradicionalmente reconocidas de la educación: la trasmisión, no sólo del conocimiento, sino de los valores socialmente sancionados. Ambos, conocimientos y valores, están siendo objeto de continuas modificaciones; los primeros, por el avance acelerado de la ciencia y la tecnología; los segundos, por la no menos irrefrenable condición humana de hacer del cambio social el motor del progreso. Tal vez la más grande crítica que se hace a la educación es la de dar la espalda a la realidad, nutrirse de sus propias tradiciones e irse distanciando de la vida real; la mayor parte de los educadores carecen de preparación o de valor para poner en duda la significación vital de lo que enseñan y de las vías escogidas para orientar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Aun cuando los

* Fragmento del artículo "La educación permanente y sus perspectivas en América Latina" en UNESCO/OREALC, *Boletín de Educación Nº 7* (Santiago) enero-junio de 1970, pp. 6 a 17.

educadores son bastante sensibles a las modas pedagógicas, incidentes en aspectos casi siempre secundarios de su acción, el espíritu esencial que anima la educación es fuertemente conservador. No sólo los educandos que fracasan a mitad de camino, sino también aquellos que llegan con éxito a las instancias finales de una educación *acabada*, tienen que realizar grandes esfuerzos para adecuar las enseñanzas recibidas a los requerimientos de la sociedad, en cuanto finalizan sus estudios y, de ahí en adelante, mientras forman parte de la población económicamente activa o socialmente participante. El primer gran reproche, casi universal, el que ha desatado recientemente violentas manifestaciones contra las instituciones educativas, es el de la inadecuación de su orientación general, sus contenidos y sus métodos, a las realidades de esta segunda y dinámica mitad del siglo XX.

Desde el punto de vista de la estructura de los sistemas educativos se perciben también fuertes síntomas de malestar ante su excesiva rigidez y compartimentación. Planes de estudio, exámenes, mecanismos de promoción y otros instrumentos del proceso educativo, responden a patrones uniformes, ante los cuales la individualidad del alumno queda indefensa. El paso de unos niveles a otros significa verdaderos traumatismos. La posibilidad de atender en algún grado los intereses concretos de los niños y los adolescentes, y aun de los adultos, es muy remota. A pesar de ciertos recientes esfuerzos por incorporar mecanismos que concilien la continuidad con la flexibilidad, la mayoría de los sistemas educativos no son tales, sino una sucesión de obstáculos que muy pocos alumnos pueden superar.

No solo por razones de carácter académico, sino por otras de naturaleza social, la educación resulta ser fuertemente selectiva. No es verdad, en los hechos, que el acceso a la educación esté garantizado para todos, ni siquiera al nivel de enseñanza primaria. Dentro de la mayor parte de los sistemas, las oportunidades de buen éxito (con todo lo relativo que pueda haber en este término) están reservadas a una minoría. En algún país latinoamericano se necesitan más de 300 niños en edad escolar para que egrese un profesional de nivel universitario. Se estima que en 1975 alrededor del 77 % de los habitantes entre 35 y 50 años de un país europeo tendrán como máximo el nivel de instrucción correspondiente al certificado de estudios primarios[1]. En un país asiático la

1 Commission Française pour l'Unesco 1969 *Étude italienne sur la contribution de l'éducation permanente*

diferencia entre los porcentajes de mujeres y de hombres analfabetos alcanza a 62 puntos, en perjuicio de las mujeres. Todo esto tiene el signo de la discriminación, más que el de la diversificación racional de situaciones. Como esta discriminación está fuertemente basada en las posibilidades económicas, y no en las capacidades intelectuales, su resultado es una pérdida neta en el aprovechamiento de los verdaderos talentos de que disponen potencialmente esas y otras sociedades.

El capítulo de los métodos de enseñanza arroja también un balance bastante negativo. Para decirlo en pocas palabras, no se trata solamente de la pasividad a que se condena al estudiante, a la falta de un clima creador en la labor docente, al abuso de la memorización como técnica esencial de aprendizaje, a la ausencia de imaginación para vencer la natural tendencia de toda actividad humana hacia la rutina y las líneas de menor esfuerzo, a la demora en incorporar recursos de la moderna tecnología educativa –de los que, a su vez, la propaganda comercial hace uso y abuso–, del falso concepto de disciplina, autoridad y organización, sino del producto humano resultante de este conjunto de factores: una buena parte de los alumnos egresados de todos los niveles han aprendido algunos conocimientos, pero quedan incapacitados para la adquisición habitual de otros, como vía permanente de mejoramiento personal o profesional; las actitudes ante las responsabilidades sociales se forjan tardíamente en el duro combate de la vida, sin antecedentes formativos emergentes de la vida en la comunidad educativa de que han formado parte; la capacidad para percibir las dimensiones de la propia personalidad es muy limitada; un sistema generalmente vertical de entrega del conocimiento y de imposición de valores ha reducido las potencialidades para evaluar y autoevaluarse críticamente. El proceso de socialización se basa en la competencia; los sentimientos conducentes a la solidaridad están enunciados entre los fines de la educación, pero sus manifestaciones no son alentadas y, a veces, en homenaje a la disciplina y al control de los progresos individuales, son reprimidas. Sea anticipadamente o al fin de los estudios regulares, el egresado rara vez tiene motivos reales de gratitud hacia instituciones que lo han conducido hacia la duda de sí mismo, la desatención de sus intereses fundamentales y el desconocimiento de las mejores vías para la búsqueda de la verdad.

à la politique de développement, Informe del C.E.N.S.I.S. (Paris) mayo.

Posiblemente esta presentación aparezca como excesivamente negativa. Pero lo cierto es que mientras en todas las ciencias los cambios son bastantes espectaculares, en las relacionadas con la educación la práctica tiene, salvo excepciones, un retraso de medio siglo con respecto a la teoría. ¿Cuántas escuelas del presente pueden declarar, sobre la base de hechos ciertos, que están aplicando, por ejemplo, algunas de las modalidades de la escuela activa?

Se podría señalar la conveniencia de revisar la tradicional división de la vida humana en períodos, uno de ellos, el comprendido habitualmente entre los 6 y poco más de los 20 años, destinado a la formación para la vida, y el siguiente, hasta la hora del descanso, destinado a una actividad en que se supone que se aplican útilmente los conocimientos adquiridos en la primera etapa. Este esquema ya no se ajusta a las necesidades actuales. Una masa aún muy considerable de educandos se incorpora al trabajo antes de haber concluido cualquier forma de capacitación inicial. Aptos solamente para trabajos no calificados, cada día son menores sus posibilidades de adecuación a un sistema productivo en constante tecnificación; su regreso, por cualquier vía, a la condición de educando parece obligado. Aun aquellos que reciben al término de una carrera completa un título profesional habilitante descubren que las ciencias o artes de que se ocupan evolucionan rápidamente, exigiéndoles nuevos esfuerzos de capacitación. Entre lo que sabe en 1970 el médico recién graduado y lo que necesitará saber al término de este siglo, cuando aún estará ejerciendo su profesión, habrá una inmensa distancia, camino que algún mecanismo educativo debe ayudarle a recorrer. Si esto es evidente para los aspectos técnicos, no lo es menos para los culturales y humanos en general; la vida social de estos años y de los próximos no tendrá contemplaciones con quienes no posean las herramientas indispensables para una labor de actualización, de realización personal dinámica en un mundo igualmente dinámico. El esquema de un sistema educativo que de una vez produce un ser culto, acabadamente capacitado para enfrentar el resto de su larga jornada, no se acomoda a la evolución cada día más acelerada de los conocimientos y del contexto político y social. La solución de resolver esta dificultad prolongando cada vez más los planes de estudio o reformando los programas para introducirles las últimas novedades, no hace más que aumentar el desconcierto y el costo de la educación. Entre un hombre que sabe mucho y otro que sabe cómo aprender lo que necesitará de aquí en adelante, la balanza se inclina cada

vez más en favor del segundo. "*Es necesario, sobre todo, enseñar a los alumnos a aprender, pues ellos deberán aprender durante toda su vida*", dice Paul Lengrand[2].

Estas manifestaciones de orden cuantitativo y cualitativo de la educación de hoy no son independientes de circunstancias de todo orden dentro del conjunto social, del cual la educación no es más que uno de sus componentes fundamentales. El especialista en ciencias políticas, el sociólogo, el economista, el psicólogo, pueden ayudar al educador a interpretar estos problemas a la luz de un marco general de referencia. Cada día somos más conscientes del carácter interdisciplinario de estos asuntos y de la necesidad de encontrar respuestas integrales. Se avanza, aunque todavía tímidamente, en el diálogo entre profesiones que en última instancia se ocupan del bienestar humano. Puede ser una saludable actitud admitir que esta gran crisis de la educación de que se tiene progresiva conciencia no puede recibir respuestas provenientes únicamente del ángulo de las ciencias de la educación.

A. Deleon expresa francamente: "*Los cambios que es preciso examinar en el desarrollo de la educación representan el principio de algo que podríamos llamar una grande, una enorme revolución de la educación. No se trata más de pequeñas reformas y de mejoramientos fragmentarios*"[3]. "*Es vano buscar soluciones a estos problemas sin recurrir a una concepción nueva de la educación que tome en cuenta las necesidades constantes y universales de los seres humanos de formarse, instruirse y progresar*", agrega Lengrand[4]. Un reciente documento de la Unesco se refiere a "*una reforma completa de las estructuras escolares existentes y la creación de un nuevo orden educativo*".

En los últimos años, el esfuerzo por concebir un nuevo enfoque de la educación, de carácter sintético, dentro del cual puedan encontrar respuesta válida algunos de los problemas apuntados, ha ido cuajando alrededor de la expresión *educación permanente*. Aunque acuñada en Europa, esta denominación es aproximadamente equivalente a otras usadas en idioma inglés, como *educación continua* y *aprendizaje a lo largo de toda la vida*. Pero,

2 Lengrand, Paul, 1966 *L'éducation permanente* (Paris: Peuple et Culture).

3 Deleon, Acher 1966 "Conception actuelle de l'éducation permanente et de sa planification" *Revue d'Éducation Populaire* (Paris: Peuple et Culture) Nº 66.

4 Lengrand, Paul, *op. cit.*

como todas las expresiones, su connotación va evolucionando. Parecería que algunas de las acepciones que tuvo la frase educación permanente, más notoriamente la que la confundía con la educación continuada de adultos, van cediendo terreno en beneficio de un significado mucho más amplio y profundo. Para uso de América Latina, sin duda, la expresión educación permanente parece aceptable. No habría por qué esforzarse en buscar una mejor, sino en ponerse de acuerdo en su significado e implicaciones.

Etimológicamente, "*permanente*" proviene del latín "*permanere*", compuesto a su vez de "*per*" (a través de) y "*manere*" (quedar), es decir, como lo explica Anna Lorenzetto, no el tiempo que precede o sigue a algo, sino un tiempo que forma parte de la existencia misma[5].

En un primer sentido, meramente temporal, pues, la educación permanente supera la ya comentada división de la vida en etapas para el aprendizaje y etapas para la acción. Comenzaría con la gestación del ser humano, en cuyo futuro inciden las condiciones psicosomáticas de la madre, y concluiría con la muerte misma, por cuanto siendo la educación un proceso de cambio, el anciano no queda al margen de un esfuerzo de adaptación de su vida interior al mundo del que forma parte.

Esta primera e insuficiente idea del significado de la educación permanente tiene antecedentes que, sin duda, podrían rastrearse a lo largo de la historia de la pedagogía. La tendencia a darle sistematicidad es más reciente. Hely en su obra *Nuevas tendencias de la educación de adultos*, en la cual comenta la evolución ocurrida en este campo entre las conferencias mundiales que sobre esta especialidad hubo en Elsinore y Montreal, incluye dos menciones bien ilustrativas. R. Peers escribía en 1934:

> "*Toda educación debe ser un proceso de adaptación del individuo al mundo en que vive. Y puesto que ese mundo está en constante evolución y el individuo es uno de los agentes potenciales de cambio, la adaptación debe constituir un proceso continuo, y no algo que se dé por terminado para siempre con los años de la infancia y de la adolescencia*". Por su parte, Joseph Barbag decía en 1960: "*De ahí la idea de un tipo de educación permanente, que prosiga durante toda la vida y que permita a los hombres, a pesar de las dificultades y de la complejidad de la sociedad contemporánea, resolver mejor sus problemas personales y sociales. Pero esa idea*

5 Lorenzetto, Anna 1966 *L'éducation pour le temps futur: l'éducation permanente* (Roma).

no está muy extendida y es muy raro que se trate de aplicarla".

Sería equivocado, sin embargo, creer que la dimensión temporal de la educación permanente corresponde a la suma de varios estadios atendidos hoy en mayor o menor grado por el sistema educativo: una educación prenatal –referida a la capacitación de la madre para la maternidad– una educación parvularia, una educación para el niño y el adolescente, más, finalmente, una educación del adulto tan prolongada como sea posible. Pensar en una extensión de las responsabilidades de la educación como suma de tramos educativos que responden a las características de cada período vital y que den por resultado un conjunto pleno y acabado, no sólo no entraña ninguna transformación educativa de fondo sino que, además, resulta una tarea imposible si se piensa en una educación permanente institucionalizada para cumplir tal objetivo. Esto significaría un aumento en la cantidad de la educación y lo que ha de encontrarse es, también, una vía para el cambio cualitativo de la misma.

Deleon señala la necesidad de que la educación se libere de su fraccionamiento y responda a una política de conjunto. Siendo la educación una función de la sociedad, esta política de conjunto no puede ser sino la de la sociedad o, mejor dicho, de las sociedades que constituyen el mundo de hoy. Las respuestas a sus necesidades no pueden ser uniformes y las modalidades de los sistemas educativos que respondan al concepto de educación permanente, así como los contenidos de que la misma se ocupe, han de variar considerablemente entre las naciones y entre los grupos de población que las componen, según sus escalas de valores, su organización política, sus recursos, su grado de desarrollo, etc. Nada más ajeno, por tanto, al concepto de educación permanente que una uniformización universal de la educación. Las reuniones que están anunciadas para el futuro próximo sobre educación permanente deberían evitar la tentación de recomendar esquemas de validez general, y tender, más bien, a brindar el marco conceptual y un conjunto de proposiciones alternativas para la acción, utilizables según las condiciones nacionales.

Aun admitiendo las grandes diferencias existentes entre áreas culturales, es posible sugerir algunas reflexiones de orden cualitativo, derivadas de la bibliografía europea.

Las características de las sociedades desarrolladas de hoy pueden resumirse en la frase de Lengrand: "*Todo está cuestionado cada vez más*". El gran problema de la mayor parte de

los hombres es el de ocupar su puesto en el mundo, sentir que constituye una individualidad en proceso constante de creación interior y de participación externa, superando las grandes dificultades que existen para que esta relación se dé en términos de mutua adecuación. Esta situación no es enteramente nueva. No solo está en la naturaleza del hombre oscilar en movimiento pendular entre conflicto y cooperación, sino que en el pasado ha conocido formas mucho más brutales de conflicto. Lo nuevo y angustiante, la base del gran desafío, es que el hombre de hoy posee un grado mucho mayor de conciencia de sí mismo y una necesidad también mayor de no resignarse a los hechos tal como se dan, en un empeño por ser, de una vez por todas, el sujeto de su acontecer. La aventura humana tal vez no sea ahora físicamente tan riesgosa como en otros siglos (siempre que tengamos la cordura necesaria para evitar la guerra atómica), pero no es una aventura menos difícil que en el pasado. Son otros los planos de esta dificultad; pero, en tanto la educación prescinda de enfrentarlos, la humanidad se irá dividiendo cada vez más entre los angustiados y los imbéciles. Para que del conocimiento crítico de los hechos se pueda pasar a la toma de posición y a las acciones conducentes a un mundo realmente mejor, hace falta un proceso profundo de reubicación, que compromete a todos los hombres, durante toda su vida y en todas las esferas de su actividad espiritual y práctica.

Quiere esto decir que la educación, aunque se prolongara toda la vida, no cumpliría sus funciones más trascendentes si omitiera dar al hombre los instrumentos indispensables para conocerse, para conocer la realidad de que forma parte y para actuar consciente y creadoramente en función de una relación entre su intimidad y su ambiente. Esto requiere que la educación esté referida fundamentalmente al presente, con todos sus problemas, y habilite para una proyección hacia el futuro. No basta reflejar en los programas escolares la aventura humana colectiva a través de los hechos del pasado y de los conocimientos acumulados hasta hoy; se trata de alentar la aventura individual intransferible, que sólo es fecunda cuando el hombre se realiza auténticamente en conjunción con el mundo en que le ha tocado desenvolverse.

La educación ha hecho del buen éxito escolar la medida de una capacitación para la vida, éxito evaluado según los contenidos estáticos de los programas escolares, dominados tras largos ejercicios de incorporación acrítica. Los niños han sido, por generaciones, los más

afectados por ello, pero son los jóvenes de hoy los que tienen una mayor conciencia del absurdo pedagógico. Sus inquietudes, manifestadas más o menos violentamente según las circunstancias, son el indicador preciso de la escisión existente entre educación y vida. Puesto que tal divorcio es característico del sistema, la nueva perspectiva de la educación no puede limitarse a remendar, aquí y allá, lo que a diario aparece como más inconsistente. La tarea es la de pensar un concepto de educación en que el conocimiento como fin en sí mismo ceda su puesto a un auténtico proceso de formación, de realización vital, de habilitación optimista para participar en el quehacer social. De una educación acabada debe pasarse a una dimensión mucho más modesta, que acepte que el individuo está en perpetua y siempre inconclusa creación de sí mismo y que la sociedad tampoco es un fruto perfecto y maduro, sino un bosque en el que es fácil y triste sentirse solo.

La educación permanente debe, pues, conceder una particular importancia al dominio, por parte del educando, de las técnicas de adquisición del conocimiento. Tanto para el escolar que abandona tempranamente la escuela como para el universitario que ejerce una profesión en constante evolución, resulta evidente la necesidad de saber acudir con provecho a las fuentes de información y orientación que hoy exceden a la acción directa del educador y al contacto siempre benéfico con los libros. Ha de insistirse en la búsqueda de una metodología que capacite para *aprender*, para *reaprender* periódicamente e incluso para *desaprender*. Aprender a aprender es necesario, porque cada día en mayor grado la educación sistemática resultará insuficiente para proporcionar al educando todos los conocimientos que puedan satisfacer el conjunto de sus necesidades e intereses; aprender a reaprender resulta de la velocidad con que se producen los cambios tecnológicos, políticos y sociales. Es previsible, dice Deleon, que un trabajador calificado tenga que trabajar, a lo largo de su vida productiva, con cuatro máquinas cada vez más evolucionadas, suponiendo que se mantiene en un mismo tipo de producción. Para quienes, en razón del cambio económico, tienen que cambiar de actividad, y para el ciudadano común que no puede evitar la incidencia del cambio social sobre su vida personal y familiar, la necesidad de estar capacitado para reaprender lo inadecuado o lo obsoleto resulta también evidente. Y en cuanto a desaprender, parece ser consecuencia de la necesidad del hombre de superar sus contradicciones; no le queda otra salida que arrojar por la borda, periódicamente, valores, pensa-

mientos y destrezas que a lo largo de los años resultan obstáculo para la adecuación a una sociedad cambiante, lo que no supone la desintegración de su personalidad, sino la aceptación de que ésta nunca estará plenamente lograda. Kidd resume este aspecto de la cuestión cuando dice: "*Aprender es, en realidad, cambiar... Cambiar no consiste simplemente en aumentar el número de conocimientos y experiencias, sino en organizarlos en una especie de transformación de la estructura mental. Es también desaprender*"[6].

La reforma necesaria no afectará solamente a los métodos y contenidos, sino también a la estructura del sistema educativo formal y al papel de todo tipo de instituciones que contribuyen por diversidad de vías a la formación del hombre. Es preciso revisar qué significación pueden tener, dentro de una concepción permanente y vitalizada de la educación, las escuelas primarias, los colegios secundarios, las universidades y los centros de educación de adultos. La UNESCO señala que "*de aquí en adelante, la educación debe concebirse como una estructura coherente en que cada parte depende de las demás y carece de significado salvo en relación con las otras*"[7]. Pero no se trata solamente de garantizar la continuidad lógica del proceso educativo (lo que ya constituiría en muchos países un gran avance), sino de rever las funciones correspondientes a cada uno de esos niveles tradicionales de la educación, la posibilidad de que haya una interacción entre ellos y de que, yendo más lejos, se produzca una relativa "*desescolarización*" de la escuela, a la que Iván Illich llama agresivamente "*esa vieja y gorda vaca sagrada*".

Esto entraña una mucho mayor flexibilidad del sistema educativo. Por algún medio habría que asegurar que quienes desean estudiar lo pudieran hacer, hasta donde fuera posible, sin afectar los intereses colectivos, con un mayor grado de libertad, acudiendo a servicios educativos más abiertos, menos formales, más atentos a los intereses individuales, servicios que deberían perseguir la doble finalidad de satisfacer las demandas libres de sus alumnos y, al mismo tiempo, adecuarse a las necesidades del conjunto social. Parece una tarea difícil, por la gran cantidad de intereses y tradiciones en juego, pero en la que es preciso abrirse camino

6 Kidd, J. R. 1966 "L'éducation permanente", en *L'éducation des adultes: principes et moyens*, (Paris: Editions Cujas).

7 UNESCO 1965 *Educación permanente*, (Paris: CREFAL); 1967 (Pátzcuaro, Michoacán, México).

para descongestionar el actual sistema educativo de todo aquello que, por la rigidez de los planes y programas, constituye un lastre del que puede prescindirse sin perjuicio para nadie. Un documento italiano sobre la contribución de la educación permanente a la política de desarrollo habla de "... *la posibilidad de acceso a un servicio de enseñanza disponible en todo momento de la vida, para que la formación cultural no esté en adelante enlazada a la obligación de seguir toda la secuencia de la formación escolar y universitaria*"[8].

El concepto de educación permanente supone una revalorización de la educación extraescolar, a la que ahora se considera un sector de menor importancia dentro del sistema educativo. A. Deleon, que precisamente tiene bajo su responsabilidad la educación extraescolar en la UNESCO, señala que casi en ningún país el presupuesto invertido en educación extraescolar alcanza al 5 % del presupuesto total destinado a educación. Sin embargo, no se podría avanzar mucho en el terreno de la educación permanente sin echar mano de la cooperación que pueden prestar toda clase de instituciones públicas y privadas que contribuyen a la educación extraescolar. La misma flexibilidad que se señala como necesaria para las instituciones que forman parte del sistema escolar formal, lleva a transferir a lo extraescolar una serie de contenidos y modalidades educativos que, convenientemente desarrollados, podrían dar por resultado un enriquecimiento doctrinario y metodológico global de todo el sistema educativo. La posibilidad de que el conjunto de entidades ocupadas específica o parcialmente de la formación humana puedan atender, desde el sector público o privado, intereses tan diversos como el del analfabeto que desea aprender a leer y escribir, o como el del empleado de oficina que quiere saber algo más sobre la llamada música concreta, sugiere la idea de una mucho mayor diversidad institucional, cuyo resultado ha de ser una auténtica democratización de la cultura. Convertidos todos en educandos de acuerdo con nuestras necesidades o intereses, no sólo se produce una jerarquización individual sino que se eleva la función social de la educación. Pero esto plantea, por un lado, las responsabilidades del Estado en la promoción, y por otro, sus limitaciones para enfrentar con sus siempre escasos recursos una ampliación tan considerable de la función educativa, con la consiguiente necesidad de alentar las iniciativas de todo grupo que quiera contribuir a esta labor.

8 Commission Française pour l'UNESCO, *op. cit.*

A todos los niveles, el acto de aprender ganará en independencia. Chateau afirma que "*no se tratará de una formación que respete ciertos programas fijados de antemano*, *sino de una formación libre*, *no solo aceptada*, *sino exigida por quienes participen en esa educación permanente*"[9]. La inclinación a ampliar el horizonte cultural o la convicción de que los progresos profesionales requieren la adquisición de nuevas técnicas, constituirán motivaciones para hacer uso de la educación permanente, pero esto no sólo queda supeditado a la capacidad de las instituciones de satisfacer estas necesidades y deseos sino también a las que el alumno debe tener para ser, en cierto grado, el agente de su propia formación, poseyendo las técnicas indispensables para el autoaprendizaje y para regirse por sistemas de estudio controlado a distancia, como el que caracteriza a los cursos por correspondencia. Es por esto que Pierre Furter insiste en el valor que dentro de la educación permanente corresponde al fomento de la autodidaxia[10].

El escape a la rigidez de los planes de estudio y la flexibilidad con que funcionaría un sistema no apresurado de formación a lo largo de toda la vida, vuelven completamente relativa la significación del éxito y del fracaso en los estudios. El conjunto de exigencias razonables e irrazonables que hoy se tienen para conceder un diploma profesional debería ser revisado, especialmente en sectores de la educación en que no está de por medio la seguridad de los demás. Es lógico que no se pueda habilitar a un piloto aéreo sin que cumpla una serie de requisitos, pero es discutible que quien desea dedicarse a la agronomía tenga que estudiar cinco años de latín. No se trata de introducir la anarquía en la educación, sino un sentido más humano, más instrumental y más realista. Es bien sabido el efecto contraproducente que tanto en la educación escolar como en la familiar tienen las actividades cumplidas por compulsión o prematuramente. Un fracaso referido a una asignatura, que determina la pérdida de un curso escolar o tal vez la aversión definitiva al estudio en general o a una especialidad para la que se sentía vocación, es una manera bien limitada de resolver las relaciones entre el sistema educativo y las posibilidades o intereses del educando. El ensayo de soluciones más flexibles se impone.

9 Chateau, Jean,1966 "La educación permanente", en *Filosofía y política de la educación* (Buenos Aires: Editorial Nova).

10 Maillo, Adolfo 1966 *Educación de adultos; educación permanente* (Madrid: Editorial Escuela Española).

Parece innecesario insistir en que así como en todo sistema educativo inciden un conjunto de factores económicos, sociales y políticos, sobre la base de los cuales, en mayor o menor grado, se configura la filosofía educativa y la eficiencia real del sistema, la concepción de la educación como permanente no escapará a la presencia de estos factores condicionantes. Por el contrario, la educación permanente puede hacerlos más explícitos, ganándose en conciencia respecto al peso que tales factores tienen sobre el acto de educar. Esto ocurrirá porque si la educación debe habilitar al hombre no solo para poseer informaciones del pasado sino para optar ante los problemas de hoy y para proyectar su acción y su voluntad hacia un futuro conscientemente escogido, las oportunidades de analizar críticamente los problemas sociales deben ser muy abundantes y fluidas. Para la mayor parte de los jóvenes que poseen formación media, el mundo de la economía, la sociología y la política les ha estado vedado. Salvo los universitarios de ciertas especialidades o los autodidactas, la casi totalidad de la humanidad adecua su interpretación de estos importantes aspectos de la vida al adoctrinamiento de que es objeto por parte de grupos que hacen proselitismo, mas no educación, o a la manipulación extensiva que los grupos de poder confían a los medios de comunicación de masas. La existencia de oportunidades para interpretar con mayores garantías los problemas de todo tipo, que son la sustancia misma de la sociedad de que se forma parte, es una necesidad imperiosa.

Respecto a la esfera de lo económico, cabe otra puntualización: esta educación permanente que se preconiza supone mayores gastos, pero puede ser implementada de tal manera que, en primer lugar, suponga un uso más racional de los recursos de que el Estado dispone para educar; en segundo término, movilice fuerzas hoy desaprovechadas, ávidas de integrarse al esfuerzo de reconstrucción social y cultural y, en tercer lugar, oriente sus actividades de manera que constituyan en el mayor grado posible una inversión y no un consumo.

La sociología de la educación tendrá mucho que decir respecto a la educación permanente a medida que ésta defina sus principios y los medios de acción, pero un aspecto habría que vigilar de manera especial. Por diferentes razones, la educación ha contribuido siempre a la diferenciación social. Quienes ocupan mejores puestos en la escala social tienen mayores oportunidades de educación; quienes con ma-

yor o menor esfuerzo han tenido acceso a un título profesional se elevan automáticamente en el conjunto social. En la mayor parte de las sociedades los valores y mecanismos que entran en juego para la selección de quienes van más lejos en la carrera de los títulos no tiene nada que ver con la protección de los talentos, y mucho menos de la capacidad individual para cumplir una función socialmente útil e individualmente placentera. Un documento de las Naciones Unidas comenta la incoherencia entre los supuestos básicos de los sistemas educativos y sus resultados reales, medidos en términos de movilidad social: "*Todos afirman la democratización de la educación, todos creen que deben darse las más amplias y universales oportunidades de movilidad social a través de ella, todos dicen que debe ser el instrumento fundamental de cambio. . . Sin embargo, de hecho, los grupos más desfavorecidos son colocados en los tipos de escuelas más deficientes, en aquellas que por su naturaleza no llevan sino a situaciones de empleo o desempleo análogas a las que tienen, sin posibilidad alguna real de movilidad*" (...). "*El conocido conservatismo de las instituciones educativas hace que éstas, más que contribuir a transformar el sistema de valores existentes, tiendan a perpetuarlo más allá de la vida del sistema de estratificación que les dio nacimiento*"[11].

Pues bien, si la educación permanente constituye una nueva dimensión de toda la educación, debe ser capaz de abolir todas las formas de discriminación, y las oportunidades educativas deben ser fomentadas a base de otros criterios, no sólo corrigiéndose lo que hoy es una resultante social injusta del sistema educativo, sino evitándose también que la ampliación de posibilidades implícita en el concepto de educación permanente favorezca a quienes ya pertenecen a los sectores privilegiados, cuyas demandas de más y mejor educación pueden constituir una contribución a la mayor rigidez de la estratificación social. Damos por supuesto, por consiguiente, que no puede pensarse en la educación permanente sin la definición previa de una política educativa, y que ésta no puede ser sino una manifestación de los ideales políticos nacionales.

No está de más aclarar lo que, sin lugar a dudas, no es la educación permanente. Está claro que no es la suma de los diferentes niveles o tramos del presente sistema educativo. Para

---

11 CEPAL 1968 *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*, (Nueva York: Naciones Unidas)

instaurar la mentalidad de lo que debe ser la educación permanente no bastaría, por consiguiente, con conformarse con una racionalización administrativa o con una armonización técnica de la enseñanza primaria, media, superior, de adultos, etc.

Más erróneo sería aún confundir la educación permanente con la educación de adultos, bajo el supuesto de que ésta debe prolongarse lo más posible, "*...hablar de la educación permanente limitándose a la educación de los adultos podría parecer una contradicción terminológica, como ocurriría si se hablara de la educación permanente de los jóvenes o de la educación permanente de los niños*" [12].

Tampoco es aceptable pensar en educación permanente en términos de yuxtaposición de áreas educativas y asegurar, por ejemplo, que la educación se vuelve permanente si incluimos formalmente en ella la adquisición de conocimientos básicos, la capacitación para el trabajo, la formación para la vida cívica, las oportunidades para el buen uso del tiempo libre, etc. Es cierto que éstos son contenidos naturales de cualquier buen sistema de educación escolar y extraescolar, pero enumerarlos enciclopédicamente llevaría a contradecir el espíritu de selección y dosificación en el tiempo de los contenidos, que preside la formación permanente del ser humano. Puesto que la educación actual no puede ocuparse de grandes contingentes humanos que se encuentran fuera de las edades tradicionalmente escolares, como ocurre con los párvulos, los ancianos y una gran proporción de los jóvenes y los adultos, podría tenerse la tentación de suponer que la educación permanente entraría en vigencia una vez que, por algún mecanismo, el proceso educativo favoreciera el desarrollo de la personalidad de quienes ahora carecen de educación.

En resumidas cuentas, no se trata solamente de mayor duración de la educación, de una lista más amplia de contenidos, de mayores contingentes de educandos. Se trata de todo esto, interpretado de otro modo, iluminado por una dimensión que es fundamentalmente cualitativa.

Los autores son sumamente cautos a la hora de definir la educación permanente. Existe un acuerdo claro en señalar que se está en los comienzos de un gran movimiento, muy rico en ideas, en experiencias parciales y en posibilidades de futuro, pero desasistido aún del apoyo que proporcionan las grandes realizaciones. Advierte Deleon:

12 Lorenzetto, Anna, *op.cit.*

> "*Se habla mucho entre nosotros de la educación permanente, pero no existe todavía en ninguna parte del mundo un sistema de educación permanente digno de este nombre. Hay una educación que debería ser permanente, pero no existe ni debe existir una educación permanente que constituya una rama, un sector, un dominio particular de la educación*"[13]. Lengrand coincide: "*La educación permanente no ha sido, por así decirlo, institucionalizada... Esencialmente, la educación permanente designa aún una terminología, una serie de conceptos y de principios, un orden de preocupaciones y de investigaciones*"[14].

Un documento de la UNESCO, de muy reciente aparición, resume la situación actual:

> "*El concepto de educación permanente parece no haber pasado hasta ahora, en la mayoría de los países, del estado de principio abstracto. Si la extensión de la educación más allá de las formas escolares tradicionales está generalmente aceptada y se pone muchas veces en práctica de manera empírica, la idea de que la educación permanente exige una reforma completa de las estructuras escolares existentes y la creación de un nuevo orden educativo tarda en concretarse, a pesar de las presiones económicas, la separación cada vez mayor de las instituciones educativas y la vida, y la acentuación de una crisis en las relaciones personales*"[15].

Este capítulo no puede concluir, sin embargo, sin hacer un esfuerzo por enumerar las características más comúnmente aceptadas del nuevo concepto de la educación permanente. El enunciado, en su conjunto, podría constituir la base de otros esfuerzos para arribar a una definición, aunque fuera provisional y simplemente operativa.

En primer término, desde el ángulo de la estructura de la educación, la educación permanente constituye un "*esfuerzo global de integración y de planeamiento*"[16], una visión de conjunto cuya finalidad es la reconstrucción del sistema educativo, "*una concepción y una interpretación nueva del proceso educativo... y al mismo tiempo, una guía para la acción, ya que, gracias al principio de la educación permanente, disponemos de orientaciones concre-*

13 Deleon, Acher, *op. cit.*

14 Lengrand, Paul, *op. cit.*

15 UNESCO 1970 "Educación permanente", en *Proyecto de Programa y Presupuesto 1971-1972*, Conferencia General (París).

16 UNESCO 1965 *Educación permanente* (París: CREFAL); 1967 (Pátzcuaro, Michoacán, México).

tas para emprender las reformas de la educación que se imponen en una óptica viva, inteligente y constructiva de la acción educativa"[17].

Se ha señalado ya que se trata de una educación que empieza y acaba con la vida de cada individuo y que contiene, a través de muy diversos medios, las posibilidades de ayudar a este hombre a que, en forma libre y constante, edifique su personalidad.

Los contenidos de esta educación serían tan ricos como la vida misma a través de los matices en que cada ser humano se realiza. Su vigencia significa el punto de encuentro integrado de todo lo escolar con todo lo extraescolar, insistiendo en que las posibilidades más ricas de una cultura general y de una actualización de conocimientos se dan en lo que por ahora constituye el campo de acción de la educación extraescolar.

En todas sus modalidades y desde el principio, una educación permanente ha de perseguir como uno de sus objetivos más urgentes el de capacitar al educando para proseguir indefinidamente su aprendizaje formador, conforme a sus intereses y a las exigencias de su vida de productor y de ciudadano. Dice Anna Lorenzetto que "*la educación permanente es una manera de concebir la vida, una actitud hacia la vida que entraña, tanto para el adulto como para el niño, el sentido constante de la búsqueda*"[18].

La educación permanente requiere una nueva relación entre el educador y el educando, un fundirse de ambos en el esfuerzo por conocer el mundo e interpretarlo, una revisión profunda del principio de autoridad aplicado a la educación, un examen crítico de la libertad de enseñar y de la libertad de aprender.

Finalmente, el objetivo esencial de la educación permanente es la formación de cada hombre y de todos los hombres, en una doble dimensión, la de la constitución de una personalidad definida, en permanente crecimiento y búsqueda de su autenticidad, y la de la integración participante y armoniosa de esa personalidad en la sociedad de que forma parte. "*Dos líneas de fuerza permiten a la experiencia humana*, dice Le Veugle, *organizarse en el sentido del progreso: la integración personal y la integración comunitaria*"[19].

17 Lengrand, Paul 1969 *Significados de la educación permanente*, (París: UNESCO).

18 Lorenzetto, Anna, *op. cit.*

19 Le Veugle, Jean 1968 *Initiation à l'éducation permanente* (Toulouse, Paris).

Educación para todos: la tarea pendiente*

Prólogo a libro de Rosa María Torres

La obra *Educación para Todos: La tarea pendiente*, de Rosa María Torres, constituye una importante contribución al debate que, justamente en estos momentos, tiene lugar en América Latina y en todo el mundo sobre las ideas rectoras en el área educacional, lo que para la autora supone un debate más global sobre el presente y el futuro de la sociedad como un todo.

Rosa María Torres se ha desempeñado como investigadora, asesora, responsable de programas educativos nacionales e internacionales y periodista de la educación tanto en su país, Ecuador, como en el ámbito internacional. Fue la directora pedagógica de la Campaña Nacional de Alfabetización "Monseñor Leónidas Proaño" del Ecuador (1988-1990); durante algunos años fue asesora educativa del UNICEF, en Nueva York, pasando a dirigir los programas para América Latina y el Caribe de la Fundación Kellogg y, más recientemente, a coordinar el área de Gestión de Innovaciones Educativas en el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPE-UNESCO), en Buenos Aires[1].

A esta labor, que le ha permitido conocer la realidad educativa a lo largo y lo ancho del mundo –y más en particular la de América Latina– se suma su vocación periodística, que le ha llevado a insertar en numerosos diarios y revistas –a partir de su trabajo como articulista del diario *El Comercio*, de Quito– vigorosos, originales e incisivos comentarios sobre el día a día de la educación, vivida como experiencia en las familias, en las aulas, en los gabinetes ministeriales y en los organismos internaciona-

* Texto del prólogo de Miguel Soler Roca a la obra de Rosa María Torres 2000 *Educación para todos, la tarea pendiente*, (Caracas: Editorial Laboratorio Educativo).

1 Podemos agregar que con posterioridad a la redacción de este Prólogo, Rosa María Torres ejerció en 2003 el cargo de Ministra de Educación de Ecuador.

les. Su escritura es siempre bien estructurada, llena de vida, de provocación y de estímulo, materializada en breves píldoras, incitadoras de la reflexión fermental, como recomendaba el uruguayo Vaz Ferreira. Lo que no impide que su pensamiento haya tomado, repetidas veces, la forma de libro, alguno consagrado a la persona y el pensamiento de Paulo Freire. Alguien, en suma, que ha sabido exponernos su testimonio, sin renunciar al rigor documental y, mucho menos, a la independencia.

El libro que ahora se publica es una contribución a la evaluación de los trabajos que en todo el mundo se han realizado a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EpT), que tuvo lugar en 1990 en Jomtien, Tailandia. Tras un decenio de aplicación del Plan de Acción adoptado en Jomtien, en 2000 tendrán lugar reuniones de alcance mundial para la evaluación de los progresos realizados y de las dificultades encontradas. Mientras otros investigadores se aplican a medir el cumplimiento de las metas cuantitativas propuestas en Jomtien,

> "*el presente trabajo* –nos dice la autora– *encara la EpT más como concepto y como estrategia que como meta en sí misma. En particular, se centra en analizar si, y hasta qué punto, ha logrado plasmarse la visión renovada de la educación, de la política educativa y de la cooperación internacional en este campo*".

El análisis de Rosa María, como lo comprobará el lector, la lleva, sin ambigüedades, falsas simplificaciones ni contemplaciones, a una preocupante conclusión general. Desde el punto de vista cuantitativo

> "(...) *al término de la década,* –dice– *es evidente la brecha entre lo avanzado y lo que debería haberse avanzado para poder cumplir con las metas, al menos con las dos metas que fueron expresamente planteadas para el año 2000: el acceso y la completación universales de la enseñanza primaria, y la reducción de la tasa de analfabetismo adulto a la mitad de la tasa vigente para 1990*".

Y en cuanto a los aspectos conceptuales, agrega la autora,

> *"el énfasis sobre los indicadores cuantitativos y sobre las coberturas reforzó el sesgo cuantitativista, impidiendo superar la ideología convencional sobre lo educativo que disocia cantidad y calidad y que asocia desarrollo educativo con expansión antes que con transformación*".

Y en las últimas líneas de su obra nos lanza este desafío:

> "*El objetivo principal, la gran conquista social encomendada a la educación básica, no se ha cumplido. No hay, pues, razón para pensar que ha llegado el momento de abandonar la educación básica y pasar a otra cosa. Subsiste, más bien, el compromiso no sólo por satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos, sino fundamentalmente por combatir la pobreza, combate que, bien se ve, requiere intervenciones directas, integrales, consistentes, no únicamente desde lo educativo ni desde la escuela, sino desde la economía y la política*".

Pero yo no quisiera seguir transcribiendo a Rosa María. El lector apreciará directamente, por su vigor y claridad, los argumentos que le llevan a semejante conclusión. Me siento más bien tentado de completar estos párrafos de presentación con algunos comentarios personales que la lectura de *Educación para Todos* ha suscitado en mí.

1. La gravedad de algunos problemas no decrece al ritmo previsto en Jomtien. Según la UNESCO, en 1985 el mundo contaba con 886 millones de personas analfabetas de 15 y más años, cifra que pasó a 885 millones en 1995. Las estimaciones para 2005 son de 870 millones de analfabetos. En los países en desarrollo las respectivas cifras son: 863 millones (1985), 872 millones (1995) y 861 millones (2005). En América Latina la situación no es mejor: 44 millones en 1985, 43 en 1995 y 41 en 2005.

La meta de la escolarización primaria universal no tuvo mejor suerte. Los 10 millones de niños fuera de la escuela que había en América Latina en 1985 habrían pasado a ser 7 en 1995 mientras en África la situación se habría agravado pasando, en esas mismas fechas, de 32 a 44 millones. La infausta cifra de 130 millones de niños fuera de las aulas en todo el mundo sigue siendo invocada en los medios internacionales como reveladora de la incapacidad de las sociedades de satisfacer uno de los derechos fundamentales de todo niño.

Se viene produciendo el pertinaz aplazamiento de las fechas en que los adultos han de estar alfabetizados y los niños han de poder ir a su escuela. Algunos ejemplos: en 1965 tuvo lugar en Teherán el *Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo*, en tiempos en que los analfabetos de los países en desarrollo eran estimados en unos 500 millones.

En 1979 se realizó en México una *Conferencia de Ministros de Educación* que propuso

(y así fue aprobado más adelante por la Conferencia General de la UNESCO) el lanzamiento de un *Proyecto Principal de Educación en América Latina*, entre cuyos objetivos estaban "*eliminar el analfabetismo antes del siglo*" y "*asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años*".

En 1994 tuvo lugar en Miami la *Cumbre de las Américas* que congregó a los jefes de Estado de la región, quienes se comprometieron a lograr la escolarización primaria de los niños en un 100 % pero... recién para el año 2010. Los objetivos que los países latinoamericanos se propusieron pronto hará dos siglos en los albores de su vida independiente van siendo reiterada e inexcusablemente postergados, mientras la región destina a la llamada defensa más de veinte mil millones de dólares anuales. Hay excepciones, desde luego, a uno y otro hecho, pero son pocas.

2. La educación no es hoy una prioridad del inmenso dispositivo internacional de que nos hemos dotado. A mediados de siglo se convino en que el mundo era uno solo, que la interdependencia entre los países debía estar regida por principios de solidaridad, que la guerra debía ser suprimida a toda costa, que los derechos humanos habían de ser de universal acatamiento, que la ciencia y la tecnología eran capaces de encontrar solución a buena parte de los problemas pendientes y que la educación era una de las claves de la justicia, el progreso y la felicidad.

El *Sistema de las Naciones Unidas* entonces creado resultó pronto desbordado por un aparato internacional motivado por otros propósitos: la organización de grandes bloques económicos y militares, el poder supremo en manos al principio de unas pocas potencias y actualmente de una sola, de naturaleza hegemónica, el abandono de la visión solidaria y la ascensión de los valores economicistas, la constitución de dispositivos financieros metanacionales exentos de controles estatales, la concentración en pocas manos de la poderosa industria de la información, el abandono del sueño de organizar el mundo según un nuevo orden, respetuoso del derecho de todas las naciones y personas a ocupar un sitio digno bajo el sol.

Ciertamente, se ha venido adoptando un esperanzador conjunto de pautas normativas del comportamiento de las personas, los gobiernos y las sociedades, sensible avance que apuntala aquí y allá el esfuerzo de grandes contingentes

humanos que no se resignan a vivir bajo la ley del más fuerte. Pero no se ha procedido, en general, a una aplicación generosa de las mismas.

Con demasiada frecuencia la acción desmiente las prescripciones de esa diversidad de reuniones optimistas a las que se nos convoca, tal vez con excesiva e improductiva frecuencia, ante las exigencias de problemas que no pueden sino tener tratamiento universal. La educación, objeto de los análisis y acuerdos de tantas y tantas reuniones, continúa su marcha en ciudades y aldeas, la mayor parte de las veces en una rutina sin encanto, en ocasiones conmovida por grandes transformaciones sociales, cada día más escasas en un mundo que tiende a la homogeneización, o tonificada por la creatividad de docentes que buscan afanosamente otra cosa, que nadie les ha dicho cómo lograr, pero que seguramente ya fue descubierta, mil veces, por otros innovadores. Escasa es la memoria de la buena educación, que siempre ha existido, y que siempre hay que rescatar y reconstruir.

El mundo no se aplica a la fácil y razonable meta de la educación para todos. Son otras las preocupaciones de nuestros dirigentes. Reuniones mundiales y cumbres como la de Jomtien contribuyen a esclarecer los problemas y, en el mejor de los casos, a vigorizar la conciencia de los mismos. No se traducen necesariamente en acciones coincidentes con los principios enunciados y con los planes de acción adoptados. Diez años después, nos dice Rosa María, la visión conceptual ha encogido y las metas cuantitativas han vuelto a quedar aplazadas para mejor oportunidad.

3. Las agencias internacionales han de autoevaluarse, revisar sus compromisos con los Estados Miembros y recuperar la confianza de los pueblos. Con esta última palabra comienza, precisamente, la Carta de las Naciones Unidas: "*Nosotros, los pueblos de las Naciones Unidas,…*". Hoy, lo menos que puede decirse es que los pueblos son los grandes ausentes de las estructuras del poder mundial. Todo el dispositivo internacional debe ser objeto de urgente evaluación y autocrítica, en particular el *Sistema de las Naciones Unidas* con sus agencias especializadas.

Los análisis que Rosa María realiza en esta obra la llevan repetidas veces a señalar importantes insuficiencias de las agencias que auspiciaron la conferencia de Jomtien. Para empezar, se trata de agencias pobres, a las que la comunidad internacional no ha dotado de los recursos necesarios para cumplir la misión encomendada. La UNESCO dispone actualmente

para el sector Educación de 105 millones de dólares anuales, suma que equivale al gasto militar que el mundo efectúa en 80 minutos. El Banco Mundial, que se considera a sí mismo "*la principal fuente de financiamiento externo para la educación en los países en desarrollo*", viene contribuyendo con apenas el 0,6 % del gasto educativo de esos mismos países. El UNICEF y el PNUD, también copatrocinadores de la reunión de Jomtien, están aportando en calidad de donativos sumas considerables para sus respectivos presupuestos pero ínfimas respecto a las necesidades de los países pobres.

Al hecho incuestionable de que la comunidad internacional en la órbita de las Naciones Unidas carece de recursos para ayudar sustancialmente al desarrollo de la educación, se agregan, por lo menos para mí, dos dudas: la primera es si algunas de estas agencias, como es el caso del Banco Mundial, pueden, como lo señalan sus propios documentos, "*concentrarse en proporcionar asesoramiento con objeto de ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas para las circunstancias de sus propios países*". Mi convicción es que la definición de políticas educativas es un acto de soberanía nacional que debe ser asumido por toda sociedad, acto para el cual todos los países cuentan –si están dispuestos a escucharlos– con recursos profesionales suficientes.

La segunda duda es si conviene que los países se endeuden contrayendo préstamos para ampliar y mejorar sus servicios de educación básica para todos, que tienen carácter permanente y que, por efecto del crecimiento demográfico, están llamados a requerir sumas crecientes de dinero. Se pueden hacer filigranas para justificar el endeudamiento externo y para excusarnos del tremendo y patriótico esfuerzo de levantar entre todos servicios públicos de educación. Pero la verdadera solución no es esa, pues depende de medidas –repito lo que dice Rosa María– "*no únicamente desde lo educativo ni desde la escuela sino desde la economía y la política*".

Tres entre tales medidas me parecen urgentes y factibles: cancelar cuanto antes los gastos militares en todo el mundo, incluso en los países en desarrollo que gastan proporcionalmente más en ello que los países industrializados (tanto para preservar la siempre precaria paz como para hacer uso alternativo de recursos penosamente escasos, hoy aplicados a la perpetuación del anacronismo militar); renegociar los términos del pago de la deuda externa y de fijación de los precios aplicados al comercio mundial, a fin de que los países pobres logren

la solvencia que se les ha negado; e incluir en los trabajos de erradicación de la extrema pobreza medidas que conduzcan a la eliminación de la extrema riqueza, habida cuenta de las advertencias del PNUD respecto a la creciente concentración del dinero en una ínfima proporción de personas.

4. La incidencia de estos factores extra-educativos no nos exonera de la necesidad y urgencia de mejorar el trabajo de los servicios educativos propiamente dichos. De los 6.000 millones de habitantes con que cuenta el planeta, 1.200 millones asisten a las aulas del sistema formal de educación, atendidos por unos 60 millones de docentes. A ellos habría que agregar los efectivos (pocos, siempre pocos) de las diversas modalidades no formales de educación. En conjunto, constituyen el mayor contingente humano en procura de un objetivo concreto: apoyarse en el derecho a la educación para mejorar sus vidas. Contingente que, como hemos visto, no incluye otros 1.000 millones (en su mayoría mujeres) igualmente necesitados de educación. Si en una visión ampliada nos atrevemos a hablar de una educación para todos, el sector educación emerge como la gran esperanza convocante de la humanidad y, a la vez, como su gran dolor de cabeza.

Nunca sobra insistir en el peso que las condiciones globales de la humanidad tienen sobre la labor educativa, sus orientaciones generales, sus alcances demográficos, su equipamiento, su financiamiento. Pero los sistemas educativos (cuando ellos existen, porque a veces nos encontramos con servicios educativos carentes de toda sistematización y huérfanos de una política educativa explícita que les dé sentido) tienen especificidad en el seno de la sociedad, con vida propia, con rasgos profesionales que influyen en su cobertura y en su calidad. Al gran debate público indispensable para la definición de las grandes áreas inspiradoras de la función educativa se ha de sumar –como lo recomienda Rosa María– el debate interno, el esfuerzo por construir día tras día, con voluntad de servicio, obstinación e ilusión, el gran edificio de un sistema educativo, en particular el que tiene carácter público. Y esta necesidad me lleva a una reflexión final sobre el personal docente, más en particular el asociado a la llamada educación básica, de la que tanto se ocupó la conferencia de Jomtien.

Lamentablemente, hay que continuar denunciando el deterioro de la condición profesional y social que progresivamente afecta a los educadores de muchos países: violación reiterada de la *Recomendación* relativa a la situación del

personal docente, internacionalmente adoptada en 1966, desconocimiento de los derechos sindicales, merma del poder adquisitivo de los salarios de la familia magisterial, empeoramiento de sus condiciones materiales de trabajo, insuficiencia de las actividades de perfeccionamiento profesional, imposición de reformas inconsultas, sometimiento a jerarcas y cuadros intermedios efímeros y desmotivados, cuando no arbitrarios e incompetentes, situaciones todas estas demasiado frecuentes –en América Latina y en el mundo– que impiden a los docentes trabajar con la indispensable fe en su trascendente función en la sociedad.

Mi experiencia personal –de alumno, de docente uruguayo, de funcionario internacional– me lleva a pensar, por contraste con décadas pasadas, que el modelo actual de sociedad, que no prioriza la educación aunque hable de ella, que instaura valores contradictorios con la superación intelectual y ética de los seres humanos, que corre tras la posesión de bienes más que tras el verdadero desarrollo humano, conspira contra el abordaje de las tareas pendientes de los sistemas educativos, contra la generalización de una visión amplia, generosa y creativa de los procesos y servicios educativos y contra la gravitación positiva que los educadores han de tener en la comunidad.

Cabría preguntarse si puede ser de otra manera, si puede esperarse que la educación sea para todos y los docentes sean eficientes y creadores en sociedades cuyo modelo político y económico genera la implacable exclusión de cuantiosos y crecientes sectores populares.

Todos reconocemos la inmensidad de la tarea a realizar y el papel fundamental que los docentes han de desempeñar en ella. Más allá de las palabras, cuentan los hechos. La profesionalidad, la superación y el bienestar de todos los educadores –que hoy se les retacea por un insuficiente arrojo en la edificación de una sociedad justa– son requisitos fundamentales de la educación. Si queremos que ésta sea, también, *para todos*.

La educación de adultos*

El resumen del tratamiento de este tema sería el siguiente: la educación de adultos es un aspecto fundamental de todo sistema educativo; sus funciones específicas han de estar debidamente integradas a las de los restantes niveles y modalidades, en una perspectiva de educación permanente. En muchos países la tarea más acuciante de la educación de adultos consiste en la erradicación del analfabetismo y en la elevación del nivel educativo básico de la población. Superada esa etapa –corno es el caso en algunos pocos países– la educación de adultos abre perspectivas de desarrollo individual y social que deberían ser vistas por los educadores como una proyección natural de su tarea, llena de desafíos y promesas.

Hemos dicho en el precedente resumen que conviene ver la educación de adultos no como una función aislada, como un servicio aparte, separado del quehacer educativo, sino integrándola en el sistema educativo y como un aspecto fundamental del mismo, o sea como parte de una concepción global y que denominamos educación permanente. Cabe advertir que en la mayor parte de los países, en los ministerios, en los servicios en general, todavía se considera que la educación de adultos es un aspecto menor y marginal. De manera que esto que yo afirmo no se pone en ejecución sino en muy pocos países.

Como toda educación, la de adultos se propone contribuir a que las personas sean ellas mismas, por un lado fieles a sus raíces culturales más positivas y, por otro, capaces de aventurarse en lo desconocido, lo nuevo, la creación, el cambio. Las antinomias principales que ha de resolver la educación de adultos son las mismas a las que se enfrenta la educación en

* Transcripción de la disertación del mismo título realizada en los XVII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República el 26 de febrero de 1986 y publicada en: Roque Faraone y Miguel Soler 1987 *Educación: Problemas*, *tendencias*, *experiencias*, (Montevideo: UdelaR) Tomo I, pp. 61 a 75.

general. O sea, conciliar las funciones reproductora y renovadora que cumple la educación en la sociedad, conciliar el desarrollo individual y la integración socializada del individuo en la colectividad, conciliar el dominio del saber teórico con la utilización efectiva de ese saber, conciliar fines y medios, teoría y práctica, pensamiento y acción.

La educación de adultos, pues, no tiene fundamentos exclusivos ajenos o distantes a los de toda educación. El concepto unificador es el de la educación permanente, el del desarrollo de la personalidad como necesidad y vocación constante del ser humano normal, reconocido como derecho de toda persona en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Esto no quiere decir que la educación de adultos no tenga determinadas especificidades, objetivos propios y una serie de aspectos metodológicos que deben ser considerados en función del tipo de educando a la que está consagrada.

Algunos pedagogos han considerado que estas diferencias podían dar mérito a la creación de una rama especial de las ciencias de la educación, a la que han llamado *andragogía*, tomando equivocadamente la palabra griega *andros* porque andros significa en griego varón, macho, por contraste con *gine*, que significa mujer, lo femenino. De tal manera que la andragogía vendría a ser la educación, la conducción del varón, y no es ésta la intención. Se trata de una rama de la educación que tiene que ocuparse de la conducción de procesos educativos con adultos de ambos sexos, con no-niños, reconociendo que esta expresión *adultos* se presta también a muchas imprecisiones, por el hecho de que, en general, en los programas de educación de adultos son atendidos muchos adolescentes que carecen de otros servicios educativos.

Lo que ocurre en la diferenciación de la educación de adultos es que, mientras los otros niveles del sistema educativo se dirigen al desarrollo de sectores relativamente precisos y tienen lugar en instituciones generalmente especializadas, la educación de adultos tiene , por lo menos en teoría, una población meta –o sea un número de potenciales participantes– que excede la mitad de la población mundial. Sus destinatarios pueden ser muy distintos unos de otros, las áreas de que puede ocuparse son inmensamente variadas y las instituciones, recursos, métodos y técnicas en que puede apoyarse son inagotables en su diversidad.

Así lo reconoce la definición que de la educación de adultos dio la Conferencia General de la UNESCO reunida en la ciudad de Nairobi

en 1976, al aprobar lo que se llama la *Recomendación Relativa al Desarrollo de la Educación de Adultos*. En esa Recomendación se define la educación de adultos en estos términos:

> "*La expresión 'educación de adultos' designa la totalidad de los procesos organizados de educación* (noten que habla de procesos 'organizados' de educación), *sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen* (esta es una precisión bien interesante: las personas 'consideradas como adultos' por la sociedad a la que pertenecen) *desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente*".

Vean ustedes cómo esta definición es abarcadora de una inmensa diversidad de acciones educativas organizadas para aquellos adultos o aquellas personas consideradas como adultos por la sociedad correspondiente. Entonces, frente a esta diversidad, no resulta un simple ejercicio de fantasía imaginar que, a esta misma hora en que nosotros estamos reunidos en una actividad que es también de educación de adultos, estén ocurriendo cosas como las siguientes: que un adolescente o un adulto esté haciendo los deberes domiciliarios que su maestra le indicó ayer en una escuela de tipo primario para adultos; esta es una actividad clásica que todos ustedes conocen y que se realiza en muchas partes. O que un grupo de adultos esté reunido en una ciudad de Suecia, discutiendo –con ciertas ayudas audiovisuales y tal vez con el auxilio de una computadora– los problemas de ocio recreativo de los miembros ancianos de su comunidad; es decir, un problema bien especifico que allí interesa a un grupo de adultos, que lo examinan en un marco tecnológicamente más avanzado, y para un tipo de problemas –los de la tercera edad– que constituyen una rama nueva de la educación de adultos. O que un ciudadano japonés esté siguiendo en su televisor un curso sobre la historia del Medioevo de su país, brindado por un canal especial de la emisora oficial de televisión NHK. O que un grupo de mujeres de Togo esté alfabetizándose en su lengua materna, en un proyecto que

asocia el aprendizaje de la lectoescritura con los problemas de la producción de alimentos, que en ese país está fundamentalmente a cargo de las mujeres, y con los problemas del consumo correcto de esos alimentos. O que un campesino de la República Dominicana esté siguiendo atentamente, en un material impreso que le han entregado la semana pasada, las instrucciones que le imparte la emisora Radio La Vega, gracias a la cual él puede seguir un curso de educación de adultos semiprogramado, mediante un trabajo individual con ayuda del receptor. O que un campesino colombiano, trabajador de la rama de la lechería, esté asistiendo a una actividad organizada por el Servicio Nacional de Aprendizaje, el SENA, en la cual unos técnicos le están enseñando cómo debe hacer funcionar una ordeñadora mecánica. O que otro campesino nicaragüense –que era analfabeto en 1980 y que se alfabetizó ese año, esté en este momento alfabetizando seis años después a otros campesinos, convertido ahora él en educador popular.

Y así podríamos seguir mencionando situaciones muy dispares, ninguna de ellas imaginaria, tomadas de la realidad, y todas ellas propias de lo que llamamos educación de adultos. Ya ven ustedes la diversidad de situaciones que pueden presentarse.

Dentro de esta multiplicidad, surgen dos tareas fundamentales. La primera es la acción de la educación de adultos como labor erradicadora de la ignorancia básica, corrigiendo los déficits de la enseñanza elemental regular. Y la segunda es lo que puede hacer la educación de adultos como conjunto de acciones y programas que se proponen el desarrollo libre, liberador, autodirigido, creativo, de las potencialidades del adulto, a partir no de una situación de ignorancia básica sino de un cierto umbral de saber compartido por toda la población gracias a servicios educativos regulares eficaces.

La primera tarea es evidentemente la más dramática y urgente y ocupa en muchos países todo lo que se hace en materia de educación de adultos, porque la segunda no se puede cumplir en la mayoría de los casos. Su manifestación más importante es la lucha contra el analfabetismo. Voy a proporcionar algunas cifras que corresponden a 1985. Son cifras suministradas por la UNESCO, que ha logrado poner al día estas estadísticas, después que algunos países –entre ellos China Popular– aportaron los resultados de sus censos más recientes, lo que permitió poner al día las estadísticas mundiales, que hasta aquí venían siendo –en una cierta proporción– estimaciones. El analfabetismo

está calculado para la población de quince y más años de edad.

El mundo cuenta con 889 millones de analfabetos. Esta cifra actualizada en 1985 supera en algo así como 30 o 40 millones las estimaciones anteriores. La tasa de analfabetismo para 15 y más años es de 27,7%. Pero aquí hay que distinguir entre la tasa de los hombres y la de las mujeres: 20,5% para los hombres, casi 35% para las mujeres; 34,9 para ser exactos.

Los países desarrollados tienen 20 millones de analfabetos y un 2,1 como porcentaje. Los restantes países, o sea los 869 millones que están en desarrollo, tienen en conjunto un porcentaje de 38.2. Para los hombres la tasa es de 27.9%, mientras que para las mujeres de 48.9%. Esto quiere decir que en los países en desarrollo casi la mitad de las mujeres son analfabetas.

Veamos otras cifras que pueden interesar: América Latina: 44 millones de analfabetos y una tasa del 17,3%; Asia: 666 millones y una tasa de 36,3%; África tiene menos analfabetos: 162 millones, pero el porcentaje es el más alto del mundo, 54%. Hay varios países africanos donde el porcentaje excede del 80% y el de las mujeres pasa del 90%.

En el Uruguay las cifras dan lugar en esta materia a mayor optimismo. En 1908 la tasa de analfabetismo era del 42%; en el 63 había pasado al 9%; en el 75 al 5,7%, siempre según los censos de esas fechas. El analfabetismo en el Uruguay es más elevado en el medio rural que en el urbano –en esto se sigue una ley universal– pero contrariando las pautas universales, el analfabetismo de los hombres en el Uruguay es superior al de las mujeres. Y esto yo creo que los maestros lo saben bastante bien. El retiro de los varones de la escuela –rural, sobre todo– y las mayores facilidades que dan los padres para que las niñas continúen yendo a la escuela, hacen que por razones laborales los hombres queden en nuestro país en un nivel de conocimientos inferior al de las mujeres. Este caso se repite en uno o dos países más en el mundo, pero es verdaderamente singular.

Conclusiones, en lo que tiene que ver de nuevo con el panorama mundial: los porcentajes descienden y en cambio aumentan los números absolutos de analfabetos. En el año 70 el porcentaje era de 32, en el 85 es de 28%; pero las cifras siguen aumentando: cada año hay diez millones de analfabetos más en el mundo. Es justo decir que cada año hay también 51 millones más de personas alfabetizadas. De manera que por cada seis niños que ingresan en la edad de participar en el circuito educativo, cinco se alfabetizan y uno queda en el analfabetismo.

Nunca había habido en la historia de la humanidad tantos analfabetos; tampoco tanta gente letrada. Y esta contradicción abre perspectivas para resolver el problema.

La experiencia ha demostrado que no se ha de combatir el problema del analfabetismo en forma aislada, como un problema cultural, educativo, pues la lucha contra el analfabetismo o por la alfabetización es parte de la satisfacción de un conjunto de derechos, del derecho a la educación en primer término, y de otros derechos que le están asociados; es parte del cambio social y del desarrollo, ya que las causas de ese analfabetismo están enraizadas en un complejo estructurado de fenómenos sociales.

Hoy, después de muchas décadas de lucha contra este problema –más bien siglos, se podría decir– reconocemos como válidos para todo el mundo una serie de principios generales. El primero sería que el combate por la alfabetización es una responsabilidad nacional cuya atención requiere voluntad política.

Una vez más, hablando de *educación* evoco la palabra *política*. Me permitiré insistir, ahora que estamos hablando de alfabetización, en mi convicción de que las cuestiones fundamentales que conciernen a la educación son de naturaleza política. Aún el reconocimiento de que la educación es un derecho de toda persona, como lo indica la Declaración Universal de Derechos Humanos y como lo dicen las constituciones de la mayor parte de los países, constituye una decisión de alta política, porque tiene que ver con la situación global de la sociedad. Cuando Varela subrayó el aporte imprescindible que la educación popular debía hacer a la construcción de la sociedad uruguaya, estaba marcando una concepción política de esta sociedad y una concepción política, en el sentido real del término, de la educación.

Cuando un gobierno lanza un programa de alfabetización toma una decisión política. Porque la capacidad de leer y escribir modifica la capacidad de participar en la vida social. Y esto va a significar alteraciones importantes en el espectro de fuerzas que actúan en el sistema social.

Y cuando un gobierno no alfabetiza, también hace política, pues decide que ciertos habitantes –sean una mayoría o una minoría– prosigan marginados de una vida política esclarecida y responsable, marginados de la vida dinámica de la *polis*, que es de donde viene la palabra política. Para alfabetizar a las masas, cuando se trata de masas, de porcentajes importantes, el gobernante que decide el lanzamiento de un programa masivo de alfabetización tiene que

tener el coraje de poner a riesgo su propio liderazgo, su propia situación política, porque la composición cultural, social, ideológica del conjunto nacional se habrá modificado por el hecho de que la gente disponga de un mecanismo de comunicación sumamente importante, que alterará la composición cívica de aquella sociedad.

Todavía dentro de este paréntesis, quisiera invitarlos a seguir de cerca la polémica desatada estos días en torno a una cuestión aparentemente técnica, como es la reforma de un tramo del sistema educativo. A esta altura el debate se ha hecho político, como lo era –aunque no se hubiera explicitado– desde el principio mismo de las proposiciones. Porque toda reforma educativa constituye de alguna manera una toma de posición sobre cuestiones de interés nacional, político. Cierro con esto este paréntesis sobre el carácter político de algunas de las decisiones que atañen a la educación.

Decía, pues, que la supresión del analfabetismo supone decisiones de carácter político y la firme voluntad política de llevar adelante los programas hasta su conclusión. En segundo término, requiere una intensa movilización de los recursos nacionales. Una movilización de la sociedad entera que debe ponerse al servicio de este objetivo, por vía de sus organizaciones de todo tipo: sindicales, organizaciones de base, partidos políticos, iglesias, empresas y naturalmente servicios públicos y en particular la juventud y el magisterio, entendiendo por magisterio el conjunto de docentes de todos los niveles. No es confiando la lucha contra el analfabetismo a un cuerpo de técnicos que se resuelve este problema, sino con una sacudida nacional, que ponga en claro la necesidad de emprender esta tarea y haga conciencia sobre su urgencia y factibilidad. Requiere también, naturalmente, la movilización de los propios analfabetos, sin cuya comprensión, sin cuyas motivaciones, la tarea alfabetizadora es muy difícil.

Debe articularse la alfabetización con la escolarización. Estamos frente a un problema que requiere trabajar a la vez por dos puntas: el extremo de los adultos, abordándolo conforme a las características del adulto y teniendo en cuenta sus intereses, y el extremo de los niños, porque es en la edad infantil que el derecho a la educación tiene que regir sin ningún tipo de restricciones, y porque la alfabetización tempranamente hecha va a rendir más a lo largo de la vida de aquella persona; además, la alfabetización es más barata y más completa cuando se puede dar tempranamente en el sistema educativo regular.

Quisiera señalar aquí cómo a veces se producen alejamientos de este principio de la necesaria articulación entre los esfuerzos que se hacen para alfabetizar a los adultos y para escolarizar a los niños. Así por ejemplo, en un país latinoamericano que no mencionaré se echó a andar un programa de alfabetización con algunos recursos –no era por cierto un país pobre– y se crearon centros, se asignó un presupuesto, se designó personal. El responsable de este programa, cuando lo visité, me dijo: "*Esto está muy bien, todo marcha, la gente reacciona bien. Solamente ocurre una desgracia: y es que el financiamiento del programa con los adultos ha sido tomado del presupuesto de enseñanza primaria. Y en la misma zona se han cerrado varias escuelas, se han suprimido puestos de maestros*". Como ustedes comprenden, así organizado termina por ser un trabajo inacabable.

Pienso además que el Uruguay, que tiene muy legítimos motivos de considerarse entre los países que están a la cabeza de América por su bajo índice de analfabetismo, tiene que vigilar la situación presente. Hemos estado examinando en disertaciones anteriores el hecho de que haya un 11% de escolares que no van a la escuela, lo que arroja más de 40 mil niños. Si no se logra retenerlos en la escuela que la alfabetización se haga definitiva pueden caer en el analfabetismo y las cifras podrían aumentar en el futuro.

Naturalmente, todo programa de alfabetización requiere ser complementado con acciones de seguimiento, con lo que llamamos postalfabetización. Nadie se alfabetiza en un año o en medio año definitivamente. La lectoescritura significa un conjunto de destrezas que para el adulto constituyen un aprendizaje relativamente duro, que debe ser consolidado; tras la alfabetización, el trabajo ulterior es más largo, más caro, y requiere un personal más hábil que el de la propia alfabetización.

Esta alfabetización debería inspirarse en los objetivos del desarrollo económico, contribuir a él, ser un elemento del cambio, sea éste revolucionario, como ocurre en algunos países, sea un cambio de otra naturaleza, una progresión, una modificación de la realidad del trabajo, de la realidad del empleo, de la situación económica del país.

Cada país ha de encontrar su propia fórmula: no hay un modelo, no hay recetas universales aplicables: este es un problema que debe ser interpretado a la luz de las situaciones nacionales. Ni mucho menos hay un método; la búsqueda de *el* método de alfabetizar es una búsqueda relativamente estéril. Yo creo que a esta altura

de nuestros conocimientos, la alfabetización no constituye un problema de carácter técnico, un problema de método; es un problema de conciencia y de movilización. Los problemas técnicos son relativamente menores.

No disponemos de tiempo para describir experiencias de alfabetización, y la verdad es que todos los países del mundo las tienen. Y en América Latina éstas son ricas; tal vez las experiencias más meritorias se han hecho a escala muy pequeña, por gentes anónimas que han logrado hacer el milagro de alfabetizar a algunas personas en condiciones sumamente difíciles (…).

En general se han seguido tres estrategias fundamentales. Una de ellas ha sido la de fincar el esfuerzo principalmente en la escolarización de los niños, sobre la base de que la educación del pueblo, la lucha contra la ignorancia, pasan necesariamente por un buen sistema educativo que durante decenios, durante un tiempo suficientemente largo, logra que haya una cobertura del sistema escolar prácticamente sobre toda la población. Esto es lo que hicieron el Uruguay, la Argentina, Chile en gran parte, Costa Rica, los países de habla inglesa en el Caribe incluso bajo el dominio colonial; en estos casos la alfabetización queda como un esfuerzo complementario, relativamente marginal.

Una segunda estrategia ha sido la de organizar servicios estables de alfabetización, como instrucción compensatoria, acelerada en el tiempo, adaptada a los intereses de los adultos, y que se imparte a través de una serie de centros que actúan durante muchos años para ir corrigiendo los déficit que puede tener la población en su nivel educativo. Es el caso de programas que existen en Venezuela, en Ecuador, en el México actual, en Colombia, en Panamá, dotados de ciertos recursos presupuestales más o menos importantes.

La tercera estrategia que se ha aplicado en nuestra región y en el mundo es la de considerar la alfabetización como un factor fundamental de cambio, cuando se produce una situación de cambio profundo en la sociedad. Es el caso de México en los años 20 y 30 con posterioridad a su revolución agraria; de Guatemala en los años 44 a 54, en los que tuvo gobiernos democráticos que suscitaron muchas expectativas en la población; de Cuba, con su campaña del año 60; del Perú en los años 70; y de Nicaragua más recientemente, en el año 1980.

Hay una proliferación de material teórico sobre el tema, inspirado en razones más o menos humanistas, pedagógicas, desarrollistas, liberadoras, revolucionarias, etc.. Pero, una vez más, a esta prodigalidad en la reflexión, en el

debate, en la teorización sobre el problema, no se corresponden, en una medida suficiente, las realizaciones prácticas; se podría así decir que la lucha contra el analfabetismo en América Latina está afectada de una gran inconstancia.

Todo gobierno nuevo redescubre el problema del analfabetismo que técnicamente aparece como un problema fácil, y que luego, como acción social, que a veces tiene que tener características masivas, resulta tremendamente complejo. El resultado entonces ha sido la arritmia, el descenso sí de los porcentajes, pero el aumento también de los números absolutos, así como el envejecimiento de la población analfabeta.

La UNESCO –que tiene entre sus funciones naturales el fomento de la educación y la lucha contra el analfabetismo, que constituye uno de sus programas más importantes– organizó en México en 1979 una de tantas conferencias regionales de Ministros de Educación. Esta conferencia aprobó por unanimidad lo que se llama la *Declaración de México*. En ella los Estados de la región pidieron a la UNESCO que lanzara un proyecto principal para acabar con algunas de las deficiencias de los sistemas educativos en América Latina. Se organizaron varias reuniones más, con los distintos gobiernos, hasta que finalmente quedó aprobado lo que se llama el *Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, que está en ejecución y que, por decisión de los países participantes, tiene los tres objetivos siguientes: uno, asegurar la escolarización, antes de 1999, de todos los niños en edad escolar, y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años. Segundo objetivo: eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos. Y tercero: mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

Esto quiere decir que los países de la región se han comprometido a llevar el analfabetismo a límites residuales, haciendo que él sea, hacia fines de siglo, en todo caso un problema individual, pero no un problema de tipo social masivo. Esto supone esfuerzos inmensos a realizar, que algunos países están realizando con más éxito que otros.

Quisiera advertirles sobre algunos aspectos que complican un poco este problema. Cada aproximación cuantitativa debe ser complementada por otra cualitativa, porque las cifras globales, el hablar de tantos millones o de los porcentajes de analfabetismo, no nos aclara suficientemente la índole de este problema. Una pregunta básica sería: ¿qué es un analfa-

beto y qué diferencias tiene con una persona alfabetizada? No se trata solamente, como ustedes lo saben bien, de declarar en ocasión de los censos, "Sí, sé leer; sí, sé escribir". Esta es la información censal, y esta información censal no es segura, porque no traduce verdaderamente las dimensiones reales del problema del analfabetismo.

Tampoco se trata de saber leer o escribir palabras de manera mecánica, sino de ser capaz de leer la realidad, de leer el mundo, de interpretar nuestro entorno, y de encontrar el camino de resolver nuestras necesidades y problemas, utilizando, sí, entre otros, los conocimientos básicos de la lectura, la escritura y el cálculo, aunque éste sea elemental.

El nivel, pues, de una persona, para que sea considerada alfabetizada, varía de sociedad a sociedad y varía en el tiempo. A ello habría que agregar el concepto de analfabetismo funcional; es decir, la preocupación que existe en algunos países al comprobar que algunos de los que se declaran alfabetizados no usan la lectura y la escritura, no pueden llenar un formulario, no pueden manejarse en el correo, no pueden entender las instrucciones para utilizar un tractor, aun cuando hayan pasado por la escuela y aun cuando puedan leer las palabras en forma elemental. Su capacidad interpretativa de ese material impreso es tan baja que, de hecho, están en el mismo nivel que un analfabeto. A esto se llama una situación de *analfabetismo funcional.*

¿Cuántos son los analfabetos funcionales en el mundo? Algunas universidades en Estados Unidos han realizado investigaciones y lo calculan en el diez por ciento de la población de ese país, aunque las estadísticas le asignen 0,5% de analfabetos, en el sentido corriente del término. En Francia hay ahora una enorme preocupación porque se ha visto que existe realmente gente incapaz do utilizar adecuadamente la lectura y la escritura. En 1983 una comisión preparó un informe titulado *Iletrados en Francia.* No analfabetos, sino iletrados: es un eufemismo para decir "tenemos un problema de analfabetismo". El 16% de los jóvenes franceses examinados por el ejército al ingresar en el servicio militar, o bien eran analfabetos o bien no sabían servirse de la lectura y la escritura. Y aquí no se trataba de trabajadores migrantes –que también los hay en Europa y que, lamentablemente, en algunos casos no están alfabetizados– sino que eran franceses, que habían pasado por un sistema escolar, evidentemente de los más eficientes del mundo, pero que habían llegado a una situación en que su alfabetización no era suficiente. Así, en enero de 1984

el Consejo de Ministros de Francia adoptó un conjunto de medidas para luchar contra lo que el decreto llama el *iletrismo*.

Es decir: el combate contra el analfabetismo es un combate universal y parecería que no llega a término tan fácilmente, aun cuando se hayan generalizado servicios en apariencia suficientes de instrucción básica.

Si trasladamos esta misma inquietud al caso del Uruguay, ya vimos que la Encuesta Nacional de Hogares del año '81 mostraba para la población rural económicamente activa que el 4.5% no tenía instrucción y que el 44.7% tenía la primaria incompleta. Y esto sumado nos da el 49%. El problema que se plantea es si los que han pasado por la primaria incompletamente están más cerca del analfabetismo o más cerca de un estado de definitiva alfabetización. Sería muy interesante que para el censo de 1985 las autoridades de Enseñanza Primaria pudieran pedir a la Dirección de Estadística y Censos un afinamiento de estas clasificaciones, de manera que supiéramos quiénes salieron de segundo año de primaria y quiénes de quinto. El de segundo año está muy amenazado de ser y de seguir siendo un analfabeto; el de quinto, posiblemente ya haya dado el salto hacia el uso corriente de la lectura. Lo que es evidente es que en todos los países hay una proporción de subescolarizados, de los cuales tiene que ocuparse la educación de adultos.

La tarea, por consiguiente, varía mucho de un país a otro, según el porcentaje de analfabetos y según la situación de subescolaridad de jóvenes y adultos, y estas tareas deben ser cubiertas de alguna manera, completadas naturalmente por el esfuerzo preventivo en el otro extremo, educando a los niños en su edad infantil.

Vamos a dar una mirada muy rápida a algunas experiencias en América Latina. En 1965 tuvo lugar en Teherán el Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Liquidación del Analfabetismo, y allí se elaboró el concepto de alfabetización funcional. Leo del informe una definición en la que se establece que esta alfabetización, "*lejos de ser un fin en sí misma, debe estar concebida de manera que prepare el hombre para el desempeño de un papel social, cívico y económico, que sobrepase ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y la escritura*".

Sobre esta base la UNESCO y los estados miembros de la misma pusieron en marcha el *Programa Experimental Mundial de Alfabetización*, que estuvo en funcionamiento entre los años 1967 y 1973, en el que participaron

unos 20 países, dos de ellos de América Latina: Ecuador y Venezuela. Nuestro compatriota el Maestro Julio Castro tuvo durante esos años el cargo de Consejero Técnico Principal, es decir, de asesor por parte de la UNESCO, del proyecto que se realizaba en Ecuador. Este proyecto actuaba en tres medios completamente diferentes: uno era el área llamada Pesillo, que era un área indígena en la sierra ecuatoriana, donde había técnicas de agricultura indígena tradicional, que se estaban transformando porque esa área había sido beneficiada con la Ley de Reforma Agraria y los campesinos estaban organizados en cooperativas. La segunda área estaba en Milagro, en la costa, una zona cálida donde las explotaciones eran de carácter tropical y también en régimen cooperativo, con gente no indígena; y la tercera era en la ciudad de Cuenca, en la sierra andina. Es una ciudad que produce todo tipo de artesanías. El proyecto tenía una escala puramente experimental, es decir, no se proponía una alfabetización masiva sino selectiva, para desprender de allí una metodología, vinculando la alfabetización con esos tres ambientes vitales completamente distintos, de manera que la gente encontrara en el proceso y en los materiales las referencias a su vida corriente. Esto requería un esfuerzo muy importante de investigación y de elaboración de materiales, que se produjeron en abundancia. El personal era especializado, pluridisciplinario, bien formado; se dispuso de suficientes recursos en equipamiento y existieron mecanismos de evaluación de la experiencia.

En 1974 la UNESCO procedió a una evaluación global de la experiencia en los distintos países, y entre aquellos en que los resultados habían sido satisfactorios se encontraba el Ecuador. Hoy ese trabajo continúa. Se siguen utilizando métodos, instrumentos y materiales elaborados en aquella oportunidad. Me consta que se sigue recordando bien a nuestro compañero.

Paso al Brasil. Es un país lleno de enseñanzas. Habría que mencionar los trabajos en el área del Nordeste, a principios de la década del 60, en que coinciden por un lado la creación de la SUDENE, o sea la Superintendencia de Desarrollo del Noreste, que tuvo al frente al economista Censo Furtado; el trabajo del Movimiento de Educación de Base, emprendido por obispos que trabajaban principalmente con la radio; la fundación de las Ligas Campesinas, lideradas por Francisco Juliao; y los trabajos de alfabetización que Paulo Freire comenzó a realizar a partir de experiencias de la Universidad de Recife, y que en pocos años llegó a contar con unas doscientas mil personas en proceso

de alfabetización. En 1964 se produjo un golpe de estado y los trabajos de alfabetización se interrumpieron. El censo de 1970 arrojó 33% de analfabetismo, con 18 millones de analfabetos. Una institución llamada MOBRAL, Movimiento Brasileño de Alfabetización, que existía desde 1967, fue reflotada por el gobierno, justamente para hacer frente a ese importante porcentaje de analfabetos. Este resulto ser un programa muy importante, con inmensos recursos, que provenían de una parte de los beneficios de la llamada *Lotería Sportiva*, es decir, de las apuestas sobre el resultado de los partidos de fútbol, lo que daba mucho dinero. El programa coincidió con la expansión global de la economía brasileña, con el llamado *milagro brasileño*, con la necesidad de mano de obra y de modernización del país, y con un ansia de parte de muchos habitantes del país de plegarse a ese movimiento, accediendo a puestos de trabajo mejor remunerados.

Este programa operó a cuatro niveles en todo el país: nacional, regional, estatal y local, llegando a más de cuatro mil municipios del país, prácticamente a la totalidad de los municipios. El MOBRAL cubría un área geográfica que iba más allá de la escuela, de la iglesia, del ejército, del correo, del telégrafo, etc. Tenía la cobertura nacional máxima, incluyendo la selva, el Amazonas, en un esfuerzo realmente gigantesco por atender este problema, mediante convenios con las municipalidades. La producción de material fue muy abundante y los recursos que se utilizaron en cuanto a radio, a televisión, a comunicaciones, a la formación de personal, eran impresionantes.

Conocí sobre el terreno este programa, lo visité en muchos lugares. Los resultados iniciales eran ciertamente muy prometedores. Participaban de tres a cuatro millones de personas en los primeros años, de las cuales se iban alfabetizando aproximadamente el 50%, a un costo relativamente bajo. En esos momentos quienes ingresaban a los centros de alfabetización eran los analfabetos más motivados, los que estaban deseando que hubiera servicios a su disposición. Después, las cifras comenzaron a declinar. En 1980 se realizó un nuevo censo: el porcentaje había descendido del 33 al 26% mientras el número de analfabetos había aumentado de 18 millones a 19.356.000. Es decir, aún con ese tremendo esfuerzo, el analfabetismo creció.

¿Qué factores determinaron ese resultado? La falta de motivación en una parte importante de la población, sobre todo en las zonas apartadas, en las zonas rurales; la resistencia natural de una parte de esa población a incorporarse a

la alfabetización; y, fundamentalmente, la incapacidad del Ministerio de Educación de escolarizar al mismo tiempo a los niños. El MOBRAL actuaba incluso alfabetizando niños allí donde no había escuela; mientras tanto, el Ministerio de Educación, no bien coordinado con el MOBRAL, puesto que el MOBRAL era una fundación autónoma, no alcanzaba a tener una cobertura que pudiera satisfacer las necesidades de escolarización de los niños, de manera que nuevos contingentes de analfabetos iban surgiendo todos los años por la insuficiencia del sistema escolar.

Paso a hablar de Cuba, que tuvo un cambio revolucionario en 1959 y realizó su campaña de alfabetización en 1960. El país tenía según el censo de 1953 un 23% de analfabetos, lo que correspondía más o menos a un millón de personas. Se adoptó un enfoque masivo, concentrado en el tiempo, para tratar de dar un golpe importante a ese problema en un año, el año 60; y para ello se pidió la ayuda de la población, principalmente la de los estudiantes de la enseñanza secundaria, que cedieron un año de sus estudios para poder hacer esta contribución a la educación de su pueblo. Participaron unos cien mil estudiantes, a los que se sumaron ciento veinte mil alfabetizadores populares, elegidos de entre personas que estaban en condiciones de impartir ía alfabetización, y treinta y cuatro mil maestros y profesores. Se crearon, naturalmente, como en toda campaña de este tipo, los instrumentos técnicos, el material apropiado, aprovechando la intensa motivación que la población tenía en ese momento por los cambios que estaban ocurriendo en el país.

Fueron alfabetizadas 707.000 personas y el porcentaje bajó de 23% a 3.9% en ese año. Hoy ese porcentaje es de 2.2, quedando todavía ciento seis mil personas analfabetas, según consta en las estadísticas de la UNESCO. Al término de la campaña, naturalmente, hubo que emprender ese seguimiento, ese tipo de trabajo de postalfabetización, que es siempre indispensable. Fue creado el Viceministerio de Educación de Adultos y se inició un programa tendiente a consolidar la alfabetización y a dar, de manera acelerada, una educación equivalente a la enseñanza primaria. Ese programa tuvo cobertura nacional, con calendarios especiales, echando mano de todos los recursos posibles para que nadie tuviera la excusa de decir "*yo no estoy en condiciones de enseñar*" o "*yo no estoy en condiciones de aprender*", y aplicando ese principio tan caro a los cubanos de que *el que sabe más enseña al que sabe menos*, aún cuando no sea un enseñador profesional.

Yo les quiero decir que la impresión más extraordinaria en Cuba la tuve al visitar un barco pesquero que estaba en puerto y ver que en ese barco estaba la estadística de los cursos de educación de adultos de la tripulación. Y se me explicó que, efectivamente, todos los barcos tenían algún tripulante capacitado para instruir a los demás, con los programas de estudio, los materiales, los textos. La flota pesquera en ese país es importante, navega durante meses, incluso con barcos procesadores frigoríficos, de manera que no regresan al país en muchos meses. Estando en alta mar, los tripulantes seguían los cursos; cuando llegaba el momento del examen, recibían las pruebas por radio desde La Habana, realizaban el examen, enviaban los resultados de las pruebas individuales a La Habana, y de La Habana les remitían, siempre por radio, la lista de los aprobados, la lista de los reprobados y las observaciones para continuar los cursos. En esas condiciones, quedé yo seguro de que realmente, en materia de alfabetización, lo fundamental es la voluntad de hacerla; siempre que haya alguien dispuesto a enseñar y alguien dispuesto a aprender, las dificultades son superables.

Surgieron luego una serie de modalidades que completaron estos trabajos y que sólo puedo mencionar de manera muy breve: una serie de cursos de toda naturaleza, incluso secciones de la universidad para obreros, porque toda esa gente incorporada al sistema educativo fue deseando cada vez una mayor escolarización, una educación más prolongada. Hoy medio millón de cubanos siguen los cursos para adultos. Ya se ha realizado la llamada *batalla del sexto grado*, por la cual se busca que todos los trabajadores tengan el nivel equivalente a sexto grado, y se lanza la del noveno grado justamente en búsqueda de seguir elevando ese umbral mínimo que debe ser común a todos los ciudadanos. Mientras tanto, la escolarización infantil, como las estadísticas muestran, tiene cobertura total.

En cuanto al caso de Nicaragua, que es más actual, más reciente, será tratado el próximo viernes, ocasión en que les exhibiré mi montaje audiovisual "*Alfabetización en Nicaragua*". Es el caso de un país que, tras la liberación política, emprende la liberación cultural de su pueblo. Es otro ejemplo de firme voluntad de hacer de la alfabetización y de la educación en general una fuerza modificante de la sociedad, movilizando para ello fuerzas latentes disponibles, principalmente las de los jóvenes. Me excuso de no poder entrar ahora en mayores detalles; los veremos en nuestra reunión final, enteramente dedicada a Nicaragua.

Hasta aquí me he referido a una primera función de la educación de adultos, que es la función –podríamos llamar– *reparadora* de las insuficiencias del sistema escolar. Pero habíamos dicho que había una segunda función también indispensable, que es la apertura en favor del adulto y por el adulto, a lo largo de su vida, de oportunidades de actualizar su formación en función del trabajo, de realizarse como ser inquieto en permanente formación, en algunos casos mediante cursos formales, sistemáticos, principalmente de mejoramiento de la mano de obra agrícola, comercial o industrial, a veces mediante universidades obreras, como es el caso de la Universidad de San Carlos en Guatemala, una universidad privada de origen sindical. En otros casos esta educación de adultos echa mano de recursos no formales: universidades abiertas como la de Londres; universidades de la tercera edad, como las de Francia; universidades de educación a distancia, como en Madrid; y una enorme diversidad de centros educativos, culturales, ateneos populares, cursos itinerantes de formación de mano de obra, la Casa del Lago en Chapultepec –si alguien va a México trate de visitar la Casa del Lago en Chapultepec y verá una originalísima institución de educación de adultos– así como el trabajo de los medios de comunicación: la Radio Sutatenza en Colombia tiene más de 22.000 escuelas radiofónicas; está el ICECU en América Central, con emisiones sobre la base de las preguntas de la población; la emisora de televisión NHK de Tokio está emitiendo las 24 horas del día los 365 días del año programas educativos para todos los gustos: idiomas, química, guitarra, física nuclear, alfabetización, todo entra allí en una programación que cubre las 24 horas de un canal que no hace otra cosa que educación de adultos.

De manera que estas aperturas, estas dimensiones nuevas, públicas y privadas, de los sindicatos, de las iglesias, de las empresas, de las organizaciones populares, son parte de la educación de adultos.

La UNESCO ha realizado cuatro conferencias internacionales sobre la educación de adultos: la primera en el año 49 en Dinamarca, la segunda en el 60 en Canadá, la tercera en Tokio en 1972 y la cuarta el año pasado en París. Y en ésta aprobó por unanimidad una declaración general titulada *El derecho de aprender*, que en sus párrafos iniciales dice:

> "*Más que nunca, el reconocimiento del derecho de aprender constituye un desafío mayor para la humanidad. El derecho de aprender signifi-*

ca: el derecho de leer y de escribir; el derecho de cuestionar y de reflexionar; el derecho a la imaginación y a la creación; el de leer su medio y de escribir su historia; el derecho de acceder a los recursos educativos; el derecho de desarrollar las competencias individuales y colectivas". "*El derecho de aprender* –dice más adelante esta declaración– *es una herramienta indispensable a partir de ahora mismo para la sobrevivencia de la humanidad*".

ALGUNAS CONVICCIONES GENERALMENTE COMPARTIDAS EN MATERIA DE ALFABETIZACIÓN*

América Latina tiene una larga experiencia en materia de alfabetización. El presente trabajo intenta convencer a los responsables de los programas educativos de que el saber teórico y la experiencia práctica acumulados durante un siglo son suficientes para abordar el problema de manera intensa y definitiva. El persistente estancamiento que se verifica es más bien debido a la falta de voluntad de los gobiernos, así como de la sociedad.

EN CUANTO AL PROBLEMA DEL ANALFABETISMO

1. Sabemos que se trata de un problema complejo, que todo intento por reducirlo a la simple dimensión educacional induce a error y que el concepto mismo de analfabeto debe ser abordado con cierta ductilidad, siempre en función de tiempos y espacios concretos, que en América Latina son sumamente heterogéneos y dinámicos.

2. Sabemos que en la Región el analfabetismo disminuye en términos relativos y se mantiene estable en términos absolutos. De lograrse la generalización de la enseñanza primaria, se iría acentuando el envejecimiento de la población analfabeta. Por el contrario, si se confirman los motivos de alarma hoy existentes sobre la cobertura y la eficacia de los sistemas de enseñanza básica, podría producirse un aumento del analfabetismo joven.

3. Sabemos que la tarea a realizar, en sus dimensiones cuantitativas, requiere la toma de decisiones sobre una hipótesis global aproximada a los 100 millones de personas; 44 millones de analfabetos *puros*, por lo menos otro tanto de analfabetos *funcionales* y un contin-

* Transcripción del séptimo capítulo de Soler Roca, Miguel 1989 *El analfabetismo en América Latina; reflexiones sobre los hechos, los problemas y las perspectivas*, estudio preparado para la Oficina de Estadísticas (París: UNESCO), pp. 44 a 49.

gente de alrededor de 10 millones de niños privados de educación.

4. Sabemos que las raíces del problema son dobles: el mal funcionamiento de la sociedad por un lado y el mal funcionamiento de los servicios educacionales por otro; sabemos también que ambos tipos de causas son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

En cuanto a los contextos nacionales en que se manifiesta el analfabetismo

5. Sabemos que las estructuras actuales que vertebran las sociedades latinoamericanas no son en general favorables a la alfabetización total. El analfabetismo coexiste con la pobreza, que se está haciendo más extensa y más grave en la Región, y con la marginalidad, crónica entre las poblaciones rurales e indígenas y cada día más explosiva en los suburbios urbanos.

6. Sabemos que el crecimiento económico basado en la aplicación de tecnologías de alta productividad tiende a independizarse del nivel educacional de la población; que una sociedad que valore más el producto que la vigencia de los derechos puede obtener un funcionamiento macroeconómico aparentemente satisfactorio sin dejar de coexistir con elevadas proporciones de pobres y de ignorantes, los excluidos del sistema.

7. Sabemos que la Región, pese a los ingentes esfuerzos de los pueblos por vivir en libertad y democracia, no ha podido aún abolir el militarismo y el autoritarismo los cuales, cada vez que se manifiestan, producen en los programas educativos importantes procesos regresivos.

8. Sabemos que cuando los países viven procesos de cambio que tienden a una mayor vigencia de la libertad, la equidad y la justicia, la educación en general y la alfabetización en particular han demostrado ser áreas fundamentales en la aceleración y profundización de tales cambios.

En cuanto al contexto regional e internacional actual

9. Sabemos que la coyuntura internacional actual no favorece un rápido triunfo sobre el analfabetismo, ni en América Latina ni en otras regiones del mundo. Mientras perduren las cargas del pago de la deuda externa, el sostenimiento del gasto militar y las condiciones del actual orden económico internacional, no se

dispondrá de recursos financieros para abordar la tarea alfabetizadora con mayores perspectivas de éxito.

10. Sabemos que el mundo dispone de los recursos de diverso tipo necesarios a la erradicación del analfabetismo, pero también que la comunidad internacional carece de la determinación de asumir las consecuencias de su compromiso de lograr tal erradicación antes del año 2000. En los países desarrollados, cuya cooperación resulta determinante, se tiende a vivir en función de proyectos socioeconómicos cada día más contradictorios con los ideales de solidaridad a escala planetaria, para cuyo servicio fueron creadas las organizaciones del Sistema de Naciones Unidas.

11. Sabemos que, no obstante, se están produciendo importantes cambios en las relaciones entre las grandes potencias y que se ha iniciado una etapa favorable a la detención y aún la regresión de la carrera armamentista. Sabemos que se abre así una de las muy escasas posibilidades de adscripción al desarrollo y a la educación, incluyendo la alfabetización universal, de cuantiosos recursos que podrían ser liberados. Pero es prematuro, todavía, pensar que se dispone de ellos.

12. Sabemos que el trabajo de alfabetización está claramente ligado a la causa de la paz, a la vigencia de los derechos y libertades fundamentales, a la comprensión y a la cooperación internacional. A su vez, la posesión por todos de los instrumentos básicos de la comunicación escrita es condición fundamental de aquellos anhelados objetivos. Es correcto, pues, situar la alfabetización en el centro de los problemas y de las tareas de cumplimiento pendiente de la Humanidad. Ninguna negligencia en este terreno es excusable.

13. Por lo que hace a América Latina sabemos que, pese a sus extraordinarios recursos naturales, su grado de dependencia y de vulnerabilidad económica es elevado; los patrones de vida de ciertos grupos minoritarios y los modelos de producción asociados con las multinacionales no tienen en cuenta las necesidades de las mayorías ni los elevados índices de desempleo y subempleo. Por otro lado, persisten y en ciertos países se agravan la fuga de capitales y de cerebros, la falta de estímulos a las inversiones productivas, la desesperanza de los jóvenes y el estancamiento y aun deterioro de las condiciones alimentarias y sanitarias. En el área de la educación estos fenómenos han contribuido a producir un enlentecimiento de la expansión de la matrícula, un empeoramiento de las condiciones de trabajo del personal docente y una menor

valoración de la educación como factor de elevación social.

14. Sabemos que el Proyecto Principal constituye una propuesta razonable y exigente frente al problema del analfabetismo. Ya ha demostrado su formidable poder de información, estímulo y concertación. Como proyecto regional que suma esfuerzos nacionales, está padeciendo los efectos de una crisis prolongada y global. Esas circunstancias adversas lo hacen hoy más necesario que nunca.

EN CUANTO A LOS PRINCIPIOS RECTORES DE LA ACCIÓN ALFABETIZADORA

15. Sabemos que el analfabetismo es un problema planetario, pues afecta con diversas manifestaciones a todas las sociedades. Es un síntoma de la incapacidad de la Humanidad de conciliar el inmenso saber que posee con la exigencia ética de compartirlo equitativamente. En este sentido, su eliminación constituye un reto a la conciencia internacional, de inaplazable aceptación.

16. Sabemos que la educación en general y la alfabetización en particular constituyen a la vez derechos individuales fundamentales e instrumentos necesarios al progreso de las colectividades. Por encima de toda otra consideración, debe primar el derecho a la educación.

17. Sabemos que educar y alfabetizar son actos políticos y que trabar la educación o la alfabetización del pueblo ha sido siempre, allí donde ha ocurrido, también un acto político. Eliminar y aun reducir el analfabetismo requieren voluntad política la cual, más allá de toda retórica, ha de concretarse en firmes compromisos de los gobiernos y de los ciudadanos durante un lapso suficiente, en la dotación de los recursos indispensables, en la creación de estructuras institucionales competentes, vastas y duraderas. Voluntad política quiere decir, principalmente, la previsión, la aceptación y la realización de importantes cambios sociopolíticos y culturales en los individuos y en la colectividad. Un hombre alfabetizado, una sociedad alfabetizada, un mundo alfabetizado, serán necesariamente otro hombre, otra sociedad, otro mundo. Los que actuamos en el área de la educación sabemos que estamos trabajando por un mundo distinto, claramente enfrentados a quienes se declaran conformes con el mundo actual.

18. Sabemos que la acción alfabetizadora ha de ser de responsabilidad nacional y que supone una intensa movilización de las fuerzas

nacionales, tanto del sector público como del privado, con un alto grado de participación de todos. Alfabetización como servicio otorgado y alfabetización como necesidad propia y como tarea conscientemente asumida, son conceptos antagónicos. El primero contribuye a la dependencia, el segundo a la liberación.

19. Sabemos también que la cooperación internacional tiene una función fundamental a cumplir en la labor alfabetizadora. Pero no se trata de un punto más en la larga agenda de los quehaceres internacionales. Tratarlo seriamente presupone cambios importantes, entre ellos la instauración de otro orden económico internacional. Sabemos que la solidaridad directa entre pueblos y entre instituciones no gubernamentales, ruta de acción aún poco transitada, tiene una gran significación ética y conduce a resultados tangibles.

En cuanto a los aspectos pedagógicos

20. Sabemos cómo alfabetizar. En América Latina la larga trayectoria de experiencias realizadas permite afirmar que quienes deseen sumarse a la labor alfabetizadora tienen a su alcance suficientes conocimientos teóricos y prácticos. Ningún programa debiera sufrir demora alguna con la excusa de que hay que abordar largas fases preparatorias. La Región dispone de millares de especialistas, en gran parte hoy subutilizados. La lectoescritura de las lenguas oficiales de los países de América Latina es de fácil enseñanza. Se ha avanzado mucho, también, en la enseñanza de las lenguas vernáculas. En cuanto a la labor docente de la escuela primaria con los niños, la Región ha contado y cuenta con experiencias concluyentes, incluso para el medio rural. No es en la pedagogía, pues, que radican los obstáculos a la alfabetización, sino en la sociedad.

21. Sabemos que es esencial que la oferta educativa resulte significativa para el educando adulto. Todo esfuerzo está condenado al fracaso si no supera la distancia entre el mundo educativo y el mundo real. La realidad es el punto de partida y de llegada de todo proceso de educación. El adulto no franquea el umbral de los centros educativos si éstos no le ofrecen la oportunidad de que construya *su* respuesta a sus problemas.

22. Sabemos que con alfabetizar al adulto, en el sentido habitualmente limitado de este verbo, no le habremos dotado de medios suficientes para pensar, comunicarse y actuar de otro modo. De ahí la importancia de ubicar la

alfabetización en un proceso de educación de adultos, que comprenda actividades educativas y motivadoras a nivel de *prealfabetización*, la fase de *alfabetización propiamente dicha* y una más larga etapa de *postalfabetización*, que consolide las destrezas básicas, amplíe la visión de la realidad inmediata e incorpore conocimientos conducentes a una mejor participación en la producción, la vida política y el mundo de la cultura.

23. Sabemos que una de las finalidades de este proceso es estimular en el adulto el dominio, el uso y el disfrute de la lectura como recurso constante de autocapacitación y ampliación del horizonte vital. Ello obliga a articular los programas de alfabetización con las políticas de desarrollo cultural, con la labor periodística y editorial, con el funcionamiento de las bibliotecas. Por otra parte, sabemos que los otros medios de comunicación social, en particular la radio y la televisión, han de ser vistos como aliados y no como rivales de la lectura. Su aporte resulta indispensable a todo programa de alfabetización.

24. Sabemos que un buen aprendizaje de la lectoescritura constituye un objetivo fundamental de la alfabetización, pero también nos consta que ésta ha de habilitar para un buen uso del cálculo aritmético –que muchas veces atrae al analfabeto más que la lectoescritura– y ha de facilitar el acceso del adulto a las ciencias y a la cultura, en función de su experiencia, necesidades e intereses. De ahí la importancia de que la definición de los objetivos, los contenidos y los métodos sea hecha con especial consideración de las circunstancias vitales de los educandos y con la activa participación de los mismos.

En cuanto a las posibles estrategias

25. Sabemos que no existen estrategias de aplicación universal, ni debemos clamar por ellas. A cada medio la suya, lo que no quiere decir que no sea posible adoptar líneas generales de acción en los diferentes niveles. En América Latina ha perdido relevancia, a mi juicio, el debate sobre el carácter masivo o selectivo de las estrategias. Necesitamos los efectos más amplios posibles, atendiendo a las especificidades tanto como nos sea posible.

26. Sabemos que no podemos acometer a la vez la alfabetización de todos ni proponernos suprimir totalmente el analfabetismo a corto plazo. La cuestión de las prioridades es esencial. Nos consta que ninguna sociedad ha erra-

dicado por completo el analfabetismo. Estamos obligados a *alfabetizar a los alfabetizables*.

27. Sabemos que, siendo el problema de carácter estructural e integral, no lo podemos abordar sino con estrategias globales y con estructuras intersectoriales. Un programa o una campaña de alfabetización o de acciones educativas conexas requiere su inserción en un proyecto de sociedad, cuyas características y niveles de cambio dependerán de circunstancias históricas, que cada país debe definir con toda soberanía. Para triunfar, las campañas exigen un consenso y una movilización globales; esto supone conciliar la concentración y concertación de las voluntades y de las decisiones fundamentales a nivel central, con un alto grado de descentralización de las acciones y de diversificación de los medios.

28. Sabemos que los mejores resultados los obtendremos si aplicamos la estrategia del *doble enfoque*, articulando la escolarización universal de los niños con la alfabetización de los adultos alfabetizables. Por articulación entiendo mucho más que la simultaneidad de acciones: se trata del desarrollo de un proyecto educativo común que, en función de realidades y objetivos nacionales, ofrece a niños y adultos la oportunidad de desarrollarse –conforme a las peculiaridades de cada grupo, claro está–, de dominar las técnicas de aprendizaje, de tener confianza en sí mismos y de actuar creadora y solidariamente. Quiero decir que no me parece justo acusar sin más a la escuela de ser la fuente del analfabetismo, y de tantos otros males. Es preciso también defender en especial a la escuela pública, con decisiones concretas, reconstruyendo en el seno de la sociedad la confianza, hoy erosionada, en la escuela y en sus maestros. Sin esa confianza que, repito, no advendrá por simples declaraciones sino tras una obra sostenida, de aliento político, en el sentido noble de este término, y de buen nivel científico, la labor alfabetizadora no concluirá jamás.

Segunda Parte

La educación y su contexto

Un contexto globalmente desfavorable*

Parecería que hoy, más que nunca, la actividad educadora ha de ser vista en el marco del contexto social general. Por mi parte, los contactos realizados[1] fortalecieron mi convicción acerca de la escasa autonomía que la educación tiene en las sociedades modernas, principalmente en aquellas que atraviesan crisis tan severas como las que afectan a los países latinoamericanos.

De modo que todo análisis del estado de la educación requiere el examen de los factores extra-educativos que cada vez más la condicionan.

América Latina, sola y pobre

Aquí quisiera limitarme a resumir algunos hechos fundamentales sobre nuestra región. En primer lugar, ha de destacarse la gravedad de la situación actual y la imposibilidad de formular, por lo menos a corto plazo, pronósticos optimistas.

En los últimos diez años, el producto interno bruto por habitante ha disminuido a un ritmo de casi 1% anual; la inflación promedio se aproximó en 1990 a 1.500% anual; la deuda externa bordea los mil dólares por habitante; la transferencia neta de recursos financieros hacia el exterior fue en 1990 de 18.900 millones de dólares (43 dólares por habitante); los intereses de la deuda externa abonados correspondieron ese mismo año al 26% del valor de

---

* Transcripción del Capítulo I, "Un contexto histórico globalmente desfavorable" de la obra de Soler Roca, Miguel 1991 *Acerca de la educación rural, impresiones de viaje*, (Santiago de Chile: UNESCO/OREALC) pp. 17 a 31.

1 El autor se refiere a contactos mantenidos en 1991 en varios países latinoamericanos, entre ellos Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, para actualizar sus conocimientos sobre la situación de la educación rural, en apoyo de la redacción de su obra *Educación y vida rural en América Latina*, publicada en 1996.

las exportaciones; los precios de los productos de exportación se mantienen inestables: en la década 1980-1990 les tocó el turno de perder valor al azúcar, el café, el cacao, el trigo, el maíz, la carne de vacuno, la harina de pescado, la soja, la lana, el estaño, el hierro, el plomo y el petróleo[2].

Frente a la contundencia de estos datos macroeconómicos, las reacciones de los presentes gobiernos tienden a homogeneizarse: el llamado ajuste fiscal, la política neo-liberal aplicada a ultranza como respuesta a supuestos imperativos económicos y la línea reprivatizadora, parecen generalizarse como respuestas, en gran parte inducidas por la enorme presión de fuerzas políticas y financieras internas y externas.

El costo social de esta situación de crisis –que como dice Juan Carlos Tedesco, no es coyuntural, sino estructural– es enorme. Sus efectos cubren el mundo entero. En su *Informe sobre el Desarrollo Mundial en 1990*, el Banco Mundial denuncia que en 1985 los habitantes pobres de los países en desarrollo (entendiendo por pobres aquellos para quienes el ingreso per cápita es inferior a un dólar diario) alcanzaban la cifra de 1.116 millones, o sea el 33% de la población total de aquellos países. De entre ellos, 633 millones (el 18% del total de los habitantes) eran extremadamente pobres, habiéndose puesto en esta categoría a quienes tenían un ingreso inferior a 75 centavos de dólar diarios. En el conjunto de los países pobres, la mortalidad infantil por debajo de los cinco años de edad asciende a 121 por mil, con situaciones tan graves como la de la India, donde llega a 199 por mil; o sea que por cada niño sueco que fallece, lo hacen 20 niños hindúes[3].

En cuanto a la situación en América Latina, dicen la CEPAL y el PNUD: "*Producto del aumento de la población y de los índices de pobreza, hacia fines de los años ochenta habría cerca de 183 millones de personas pobres en América Latina, 71 millones más que en 1970. De aquéllos, alrededor de 88 millones serían indigentes, cifra que indica un aumento cercano a 28 millones respecto del volumen estimado por la CEPAL para aquel año*"[4]. Aunque en su mayor parte la pobreza se concentra en las áreas urbanas, "*entre 1970 y*

2 CEPAL, "*Balance preliminar de la economía de América Latina y el Caribe, 1990*" (Santiago) diciembre de 1990, 57 pp.

3 Banco Mundial 1990 *Informe sobre el desarrollo mundial, 1990* (Washington, D.C.) 284 pp.

4 CEPAL y PNUD 1990 *Magnitud de la pobreza en América Latina en los años ochenta* (Santiago) 123 pp.

1989 el número de pobres rurales aumentó en América Latina en alrededor de 9 millones de personas"[5].

El contacto con los cuatro países visitados me confirmó estos datos generales. Con sus peculiaridades, naturalmente, como la hiperinflación y el vigor de la política reprivatizadora en Argentina, el estancamiento en Uruguay, la situación económica global comparativamente mejor en Chile (entre 1981 y 1990 el PIB por habitante creció 9,2%) y el progresivo distanciamiento entre las diferentes capas sociales brasileñas. En los cuatro países el salario mínimo real urbano en 1989 correspondía a menos del 80% del que había sido en 1980[6]. Según la CEPAL y el PNUD, el porcentaje de personas bajo la línea de pobreza habría pasado en la Argentina de 10 a 16% entre 1980 y 1986, manteniéndose en 45% en Brasil entre 1979 y 1987. Por lo que hace a Chile, un estudio de la FAO estima que la pobreza afectaba al 25% de la población rural en 1970 y al 56% en 1980[7].

Pero lo que más me impresionó fue la otra cara –mucho más subjetiva, lo reconozco– del deterioro. Estos cuatro países estuvieron padeciendo hasta hace poco prolongados regímenes dictatoriales de extrema severidad. Los cuatro se hallan aún en fase de transición. Sin alegría, me pareció. La verdadera reconstrucción no ha comenzado; todavía –se dice– hay que seguir demoliendo, ajustando, achicando aparatos estatales hipertrofiados, vendiendo bienes y servicios laboriosamente establecidos hace años, pidiendo o imponiendo a los pueblos sacrificios de duración y alcances que parecen ser ya insoportables. Son transiciones frustrantes, traumatizantes, especialmente para las clases medias que a lo largo de una buena parte de este siglo (recuérdese que se trata de Argentina, Chile y Uruguay y de la zona más desarrollada de Brasil) disfrutaban de niveles de vida comparativamente muy elevados, sintiéndose agentes protagónicos de la edificación de sociedades con una clara vocación de justicia y prosperidad. Refiriéndose a Argentina, una investigadora francesa dice que hasta hace poco tiempo ese país figuraba entre las grandes potencias en los programas de geografía cursados en Francia. "*A principios de siglo* –agrega– *el ingreso por habitante era superior al de Italia y Suiza y equivalente al de Alemania y*

---

5 *Ibid.*

6 CEPAL, *Balance...*, *op. cit.*

7 FAO 1988 *Potencialidades del desarrollo agrícola y rural en América Latina y el Caribe* (Roma).

Holanda"[8]. Por otra parte, dice la autora, existe "*una situación nueva en la cual el hambre y la penuria pesan más que toda otra área de acción, como la educación o la salud; las redes de ayuda mutua, pacientemente establecidas para lanzar proyectos de desarrollo, han sido barridas por la tormenta. ¿Cuál puede ser su papel cuando lo urgente es comer?*"[9].

En la prolongada y profunda crisis actual no soy capaz de percibir en qué segmentos de la sociedad se producirán las reacciones positivas que tanto urgen. Muchos son los factores internos y externos que sumen a los actores sociales en un innegable desconcierto. Las poblaciones perciben que la democracia avanza pero que, paradójicamente, sus niveles de vida continúan retrocediendo. La región, además, se caracteriza por tener uno de los regímenes más injustos de distribución de la renta. Dice Chonchol que el 10% más rico percibe entre el 41 y el 51% del ingreso, según los países. Parecería que en la misma forma que en las décadas de abundancia no supimos distribuir el crecimiento, carecemos ahora de mecanismos para distribuir la crisis y para dar prioridad, como ha sido reiteradamente recomendado por múltiples conferencias, a los llamados grupos menos favorecidos. La situación de los jóvenes aparece como particularmente preocupante; la de los que han cursado prolongados estudios, por unas razones; la de quienes no pudieron hacerlo, por otras. Mientras escribo estas líneas, la prensa se hace eco de que en 1990 en el estado de Río de Janeiro fueron asesinados 445 niños y jóvenes[10].

Todo lo dicho debiera ser matizado con la mención de realizaciones y actitudes positivas, que las hay. Pero caminando por las calles, leyendo la prensa –ahora sí, libre, que ya es un inmenso cambio– visitando escuelas, hablando con los educadores, recogí la impresión de que la situación general es de estancamiento, de incertidumbre y a veces de temor ante el futuro. Con una también progresiva y alarmante pérdida de confianza en las clases dirigentes, que parecen limitarse a administrar la deuda, la crisis y la dependencia desde posiciones de impotencia.

Aun a riesgo de que mi escepticismo sea visto como franco pesimismo, debo agregar que dado que vivo en Europa, no percibo aquí

8 Prévót-Schapira, Marie-France, 1990 "Pauvreté, crise urbaine et émeutes de la faim dans le Grand Buenos Aires", en *Problèmes d'Amérique latine* (Paris: *La Documentation française*) *N° 95*

9 *Ibid.*

10 Diario *El País* 1991 (Barcelona) 4 de enero.

ninguna señal significativa de solidaridad con América Latina. Los países del Norte están ocupados por otros temas: el negocio de la reconstrucción de los países afectados por la Guerra del Golfo, la nueva situación en las naciones del Este, la edificación de la Comunidad Europea, la amenaza de invasión por parte de los pobres del hemisferio Sur, el mantenimiento del poder político, económico y militar, la legítima necesidad de atender sus propios desequilibrios internos y la menos legítima voracidad del consumo, la novelería y el aturdimiento.

Salvo que se produzcan cambios espectaculares, América Latina no verá cuajar en los próximos años el hoy olvidado proyecto de los años setenta: la instauración de un Nuevo Orden Económico Internacional. Estar sola y pobre parece ser el destino de América Latina, por lo menos durante los años que restan de este segundo milenio. ¿Puede constituir la conciencia de esta realidad la gran fuerza motora de la urgente, de la inevitable reconstrucción del Continente?

Y si la respuesta fuera positiva, ¿qué papel le cabe a la educación en tan difícil alumbramiento?[11]

11 El autor desea consignar que en la primera década del Siglo XXI se verifican algunos procesos políticos y sociales que permiten renovar la esperanza en algunos países de la región.

LA INQUIETANTE DINÁMICA DEL MUNDO AGRARIO

Las transformaciones económico-sociales producidas en las últimas décadas en el agro latinoamericano y los avances en las técnicas de explotación han vuelto insuficiente la relación dicotómica latifundio/minifundio, que en el pasado nos había servido para interpretar –simplificadamente– el mundo agrario y para insertar en él las funciones educativas. Y no porque latifundio y minifundio hayan desaparecido, sino porque las estructuras, los agentes y los procesos productivos son ahora mucho más complejos y evolucionan muy rápidamente.

Cambia, en primer término, el uso de la tierra con fines agrícolas. La extensión total explotada no se ha modificado: 1.725 millones de hectáreas en 1970 y 1.726 millones en 1985. Pero mientras han aumentado las superficies destinadas a cultivos y a pastos permanentes, así como el área irrigada, descienden rápidamente los recursos forestales; en esos 15 años, la merma forestal para toda la región equivale a la superficie de los seis países del istmo centroamericano más la del Uruguay[12]. Lefort

12 CEPAL, "*Balance...*" *op. cit.*

estima en 10 millones de hectáreas anuales la deforestación actual en la región amazónica brasileña, de la que son responsables tanto las empresas nacionales e internacionales que se aplican a una inmisericorde explotación de los bosques, como las poblaciones pobres que lo hacen, aunque en menor escala, simplemente para sobrevivir.

A nivel mundial, la deforestación en la selva tropical húmeda es estimada en más del 1% anual. La superficie que se reforesta no alcanza a la décima parte de la que se deforesta[13]. La fragilidad de los suelos tropicales, pronto esquilmados tras la tala –como nos lo advertía hace cuarenta años Josué de Castro– agrega otro factor de preocupación. La explotación de los recursos selváticos, enormemente preocupante desde el punto de vista del futuro de la región y de la humanidad, no parece haber permeado suficientemente en los sistemas educativos latinoamericanos. Es imperativo repensar totalmente este problema, atendiendo al interés social de las futuras generaciones. De ahí la importancia de iniciativas como la de la UNESCO al haber promovido el lanzamiento de un proyecto sobre la "*gestión durable de la selva tropical*", que opera en África, Asia y América Latina.

Hay cambios también en la estructura de la propiedad del suelo agrícola. La FAO los resume así: "*América Latina tiene en la actualidad la concentración agraria más alta del mundo.* (...) *El número de pequeños agricultores y de minifundistas ha aumentado.* (...) *La mayor parte de los latifundios y haciendas se han transformado en grandes explotaciones comerciales.* (...) *Aunque ha disminuido el tamaño medio de las grandes fincas, éstas todavía mantienen control de la mayor parte de la superficie agrícola, ya que ha aumentado claramente su número.* (...) *En Brasil, estas propiedades ocupaban el 58,5% del total en 1985 y han absorbido el 70% (53 millones de hectáreas) de la nueva tierra puesta en cultivo entre 1970 y 1980.* (...) *Entre estas dos situaciones extremas se encuentran las explotaciones de tamaño intermedio, que han aumentado tanto en número como en superficie media.* (...) *Este sector ha sido una fuerza dinámica en el crecimiento agrícola*"[14].

Respecto a los campesinos sin tierra, la FAO expone su situación en seis países latinoame-

13 Lefort, René 1990 "Forêts tropicales: mise en valeur ou mise à sac", en *Sources* (Paris: UNESCO) octubre.

14 CEPAL, *Balance*... op. cit.

ricanos: varían de un tercio a la mitad de la población agrícola activa. En Brasil son cuatro millones, en México dos y medio millones, en Guatemala y República Dominicana pasan de 400.000. Sus hijos, acoto yo, son parte del alumnado real o potencial de la escuela rural.

Las cifras no bastan. Existen investigaciones que refieren a los aspectos cualitativos de esta dinámica.

El pueblo mapuche, por tradición de raíces religiosas, se había mantenido aferrado al régimen de propiedad comunitaria de sus tierras. Por Decreto-ley de 1979, el gobierno chileno reemplazó tal régimen por la entrega de títulos individuales de propiedad, haciendo así posible la venta de parcelas a productores ajenos al pueblo mapuche, con debilitamiento de sus raíces comunitarias tradicionales[15].

Brasil, país de frontera agrícola sumamente dinámica, ha visto acentuada la actividad de los *posseiros*, ocupantes de tierras disponibles en las regiones de selva, expulsados de áreas de mayor densidad de población. La conquista de la nueva tierra se hace por el trabajo y no mediante pago de dinero. La intervención ulterior del Estado convirtió esas tierras libres en *tierras de documento*, que adquieren valor comercial. Los créditos ofrecidos a estos nuevos propietarios resultan muchas veces impagos. La presión de los bancos y la voracidad de los traficantes lleva a la venta de estas tierras, a la reinstalación en una nueva *posse* o al traslado a pueblos y ciudades[16]. Existe, pues, en ciertas regiones del país una agricultura radicada, sedentaria; en otras, el agricultor es trashumante, sin otras raíces ni perspectivas que la voluntad de sobrevivir. Familias incluidas, naturalmente; con abundantes niños, por supuesto; con cuotas elevadas de violencia y muerte como es bien sabido. Maurice Lemoine, enviado especial de *Le Monde Diplomatique*, denuncia que en Brasil entre 1985 y 1989 se produjeron en promedio 594 conflictos anuales violentos por cuestiones relacionadas con la tierra, con 98 muertos y 212 heridos graves, siempre en promedios anuales. El número total de personas ilegalmente encarceladas como resultado de dichos conflictos habría sido de 1.644[17].

15 Gómez, Sergio y Echenique, Jorge 1988 *La agricultura chilena; las dos caras de la modernización* (Santiago: FLACSO/AGRARIA) 304 pp.

16 Vianna, Aurélio, et al. 1990 *Terra de trabalho e terra de negócio*, (Río de Janeiro: CEDI) 55 pp.

17 Lemoine, Maurice 1990 “Le Brésil des hommes marqués pour mourir”, *Le Monde Diplomatique* (Paris) diciembre.

En Uruguay, desde la década de los sesenta se viene reduciendo el número de las explotaciones familiares que conforman lo que la FAO llama *agricultura campesina*, definida como "*el segmento de la agricultura fundado en el trabajo familiar, donde la familia es el núcleo esencial tanto en el ámbito de la producción como del consumo*"[18]. Pese al interés social de este modelo productivo, entre 1961 y 1981 desaparecieron más de 18.000 establecimientos, la mayor parte de ellos explotados a nivel familiar. La política neo-liberal implantada en Uruguay en cuanto a créditos, precios, etc., favoreció la absorción de estas unidades productivas por otras mayores incapaces de retener la mano de obra excedente que se trasladó a las orillas de pueblos y ciudades, engrosando los contingentes de participantes en el sector informal de la economía[19].

Como resultado, prosigue el éxodo rural. La División de Población de las Naciones Unidas nos dice que mientras en 1950 el 59% de los habitantes de América Latina estaban en el medio rural, en 1990 radicaba allí sólo el 28%. En Brasil y en los países del Cono Sur el descenso no solo se ha producido en términos relativos sino también absolutos. La misma fuente informa que mientras en 1950 en el sector agrícola trabajaba el 54% de la población económicamente activa, en 1990 esa cifra se situaría en el 26%[20].

A la concentración de la tierra acompaña la concentración de la producción modernizada. Este adjetivo es fundamental y refiere al importante cambio que se está produciendo en las técnicas de producción en el mundo y en América Latina, con formidables efectos socioculturales y ecológicos. Algunos indicadores de ello: en veinte años se ha multiplicado por tres el número de tractores en América Latina, con aumento complementario de su potencia de tracción; el uso de fertilizantes se ha más que duplicado[21].

Pero la incorporación de estas tecnologías no es neutra ni sus efectos se distribuyen por igual entre la población. El fenómeno ha sido extensamente estudiado en Brasil. Una de las

18 División Agrícola Conjunta 1986 *Agricultura campesina en América Latina y el Caribe*, (Santiago: CEPAL/FAO) 145 pp.

19 Alonso, José María y Paolino, Carlos 1983 "Modernización y concentración en el agro uruguayo", en *Revista Paraguaya de Sociología* (Asunción) Año 20 N° 58, septiembre-diciembre.

20 CEPAL, *Balance... op. cit.*

21 *Ibid.*

investigaciones[22] refiere al impacto social de la modernización agrícola. Algunos grupos resultan claramente favorecidos por ésta: los importadores y los fabricantes y comerciantes de maquinaria agrícola, de insumos bioquímicos y de fertilizantes. Estos insumos son en general vendidos a crédito. Los bancos no solamente conceden los recursos financieros, sino que intervienen también en la formulación de los proyectos y en la supervisión técnica de los mismos, recibiendo las consiguientes comisiones y ganancias por todos estos conceptos.

Otro grupo favorecido es el de los grandes propietarios para quienes los capitales aportados, la maquinaria pesada empleada, la asistencia técnica recibida y la mano de obra contratada tienen una mucho mayor rentabilidad que en el caso del mediano y del pequeño productor.

Entre los sectores perjudicados por este proceso de incorporación de tecnologías modernas, están los pequeños propietarios y los trabajadores rurales asalariados. Inmersos en un clima de mecanización y tecnificación a ultranza, los primeros adquieren maquinaria a crédito, la cual muchas veces no guarda proporción ni con la superficie explotable ni con los previsibles márgenes de beneficio. Llega un momento en que el monto de sus deudas les obliga a la venta de sus bienes, incluida la tierra. O bien alquilan maquinaria de un terrateniente mayor, quedan endeudados con éste, le arriendan su parcela y terminan vendiéndosela, colocando el dinero a intereses y devorando poco a poco su capital. De este modo, millares de campesinos pasan de la condición de agricultores independientes a la de jornaleros. El exceso de trabajadores va excluyendo a una parte de la mano de obra que de permanente se convierte en estacional. Caen así –y éste es un fenómeno general en América Latina– los salarios reales y la pobreza obliga al trabajo, generalmente precario y trashumante, de mujeres y niños, a quienes por igual trabajo se les paga mucho menor salario. El trabajador volante se incorpora a este proletariado sin contacto directo con la empresa agrícola y, en la mayor parte de los casos, carece de protección oficial o sindical alguna. Su ritmo de trabajo es el de la *turma* o grupo, a su vez determinado por el del parque mecánico. El ex agricultor ha perdido su identidad de pequeño empresario campesino; su relación con la tierra se pervierte; su capacidad de sobrevivir gracias a una explotación diversificada no encuentra aplicación; tie-

22 Rodrígues, Vera Lúcia 1985 *O impacto da modernizaçâo agrícola sobre os grupos sociais* Instituto de Economía (Sâo Paulo: UN1CAMP), mimeo, 31 pp.

ne que aceptar servir el proceso de producción cumpliendo trabajos no calificados durante períodos de zafra.

Los efectos de este proceso sobre la sociedad rural y la cultura campesina son nefastos. Los *boias frías*, jornaleros que viven en las ciudades y que se ven compelidos a aceptar trabajos agrícolas ocasionales, organizados por intermediarios sin escrúpulos, constituyen el peldaño más degradado de una sociedad rural incapaz de controlar los efectos humanos de un modelo que aplica a raja tabla los progresos tecnológicos. De este modo la relación campo/ciudad va teniendo un viraje fundamental: los grandes empresarios agrícolas viven en la ciudad; una parte de las masas rurales proletarizadas también. Conviven en ciudades escindidas, en las cuales los efectos de este grande e injusto desorden pueden resultar explosivos.

El caso brasileño –sin duda el de mayores dimensiones y tal vez el mejor estudiado– no es el único. En los últimos quince años el rendimiento por hectárea en Chile ha aumentado para los principales cultivos, aun cuando en algunos casos la superficie afectada haya disminuido. Tal es el caso de los cereales, las leguminosas y los cultivos industriales y, con resultados realmente espectaculares, el de las frutas. Cambios en la estructura agraria, en las técnicas productivas, en la organización de la exportación, han hecho de Chile el primer exportador de frutas de clima templado del Hemisferio Sur. La uva de mesa ocupa ahora el tercer lugar en las exportaciones nacionales, siguiendo al cobre y a la harina de pescado. La tasa de crecimiento de las exportaciones frutícolas es del 20% anual. El volumen de las mismas se duplicó entre 1982 y 1986[23].

Pero estos resultados, innegablemente positivos desde el punto de vista macroeconómico, han ido acompañados de un importante costo social. El 30% de la fuerza de trabajo agrícola ocupada tiene domicilio en las ciudades; muchos de los trabajadores están sometidos a condiciones de trabajo impuestas por *enganchadores* que pagan los salarios más bajos. Mientras en 1964-65 los trabajadores temporales eran 147 mil, en 1986-87 pasaron a ser 300 mil. En esos mismos años los trabajadores remunerados de carácter permanente pasaron de 208 mil a 120 mil. "*Las empresas más modernas han propiciado el desplazamiento de la residencia de*

23 Gómez, Sergio y Echeñique, Jorge: *La Agricultura... op. cit.*

sus obreros permanentes fuera del predio, demoliendo las casas existentes"[24]. De las parcelas asignadas por la Reforma Agraria chilena entre 1965 y 1973, 18.000 –o sea algo más del 40% de las inicialmente distribuidas– habrían sido vendidas en los años recientes, entre ellas muchas a quienes las poseían antes de la Reforma. En 1987 el 70% de las explotaciones eran menores de 5 hectáreas y cubrían el 10% de las tierras, en tanto que el 1% de las explotaciones, las mayores, cubrían el 18% de la superficie trabajada. Existen empresas forestales que concentran hasta 400.000 hectáreas. Tierras chilenas, algunas de ellas anteriormente beneficiarias de la Reforma Agraria, han sido adquiridas por firmas árabes o neozelandesas, por empresas petroleras multinacionales o por compañías cerveceras alemanas. Algunas de estas compras se han hecho con la adquisición de pagarés de la deuda externa que, como se sabe, tienen en el mercado una cotización mucho menor a su valor nominal. Se va produciendo así una enajenación progresiva del suelo nacional a empresas constituidas por extranjeros no residentes.

24 *Ibid.*

Pobreza y precariedad alimentaria

Podría argüirse que estas consideraciones factuales poco tienen que ver con las cuestiones de la educación rural. Sostengo por ahora que sí. Veamos: por un lado, el valor de las exportaciones tiene una influencia directa sobre los recursos presupuestarios de que disponen los gobiernos, incluidos los destinados a la educación. En este sentido, el crecimiento de los volúmenes de productos agrícolas exportables constituye un factor positivo. Pero, por otro lado, el modelo exportador aplicado ha tenido dos efectos negativos importantes: la merma de la disponibilidad de productos agrícolas para el consumo humano y la progresiva extensión de la desocupación y la pobreza rurales. Ambos fenómenos tienen importantes repercusiones sobre los colectivos en proceso de educación.

En efecto, según Chonchol, a principios de los años sesenta América Latina importaba el 5% de los alimentos consumidos; veinte años más tarde, el 12%[25]. Por su parte, la FAO señala

25 Chonchol, Jacques 1985 "L'évolution de l'agriculture latino-américaine de 1950 à 1980; croissance, modernisation et marginalisation des paysans", en *Problèmes d'Amérique latine* (Paris: *La Documentation française*) N° 77, 3è trimestre

que alrededor de 1980 el porcentaje de población desnutrida en Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Perú y Venezuela estaba comprendido entre 12,5 y 41,3% y que el número absoluto de personas desnutridas se habría incrementado entre 1970 y 1980 en 6%. En 13 países latinoamericanos la mala nutrición de primer grado (caso en el que el peso del individuo está comprendido entre el 75 y el 90% del normal) afecta a más del 25% de los niños de menos de cinco años. En nueve de esos mismos países el porcentaje excede el 40%. En cuanto a la pobreza, la FAO estima que hacia 1980 América Latina y el Caribe contaban con 81 millones de habitantes rurales pobres y con 42 millones de indigentes rurales[26].

No hacen falta más cifras ni mayores esfuerzos por basar las conclusiones en datos objetivos. Lo dice Saouma, Director General de la FAO, con pocas y elocuentes palabras, cargadas de borrasca: en las zonas rurales de América Latina "*la pobreza extrema crece con particular desenfreno*"[27].

La CEPAL identifica para los años noventa como "*tarea primordial y común a todos los países: la transformación de las estructuras productivas de la región, en un marco de progresiva equidad social*"[28]. Por su parte, la FAO en su Plan de Acción para el Desarrollo Agrícola y Rural para América Latina y el Caribe, adoptado en 1988, señala que

> "*si no se introducen cambios considerables en las políticas nacionales, se perpetuarán los rasgos negativos de los acontecimientos pasados, a saber: la concentración cada vez mayor de la población en las ciudades más grandes; el atraso económico y la elevada incidencia de la pobreza en las zonas rurales; la concentración de la riqueza entre las personas que ya gozan de un mayor bienestar relativo, independientemente de donde residan; la coexistencia de estructuras agrícolas modernas y tradicionales; la enorme desigualdad de oportunidades para las mujeres campesinas; y el incremento ulterior del desempleo, el empobrecimiento y la desnutrición*"[29].

En cualquier caso, el logro de estos propósitos requiere el cumplimiento de tres requisitos: cambios profundos en las relaciones econó-

26 CEPAL: "Balance...", *op. cit.*

27 *Ibid.*

28 CEPAL 1990 *Transformación productiva con equidad* (Santiago) 185 pp.

29 FAO, *Potencialidades…*, *op cit.*

micas y financieras internacionales, cambios igualmente radicales en las estructuras nacionales de poder, con recuperación por parte del Estado de su papel regulador, y cambios en la capacidad de los sectores populares de organizarse, negociar y participar en las decisiones.

¿Podemos los educadores incidir en una situación que reúne estas características?

Pobreza, hambre, muerte, ¿por qué y hasta cuándo?*

Es la pobreza mi vieja compañera. Entre 1922 y 1943 la viví personalmente, con la dignidad sin concesiones de una familia de inmigrantes. De 1943 a 1961 conviví como educador, retribuido con frugal salario, con la pobreza de los campesinos uruguayos. A partir de 1961, como funcionario de la UNESCO y más tarde como jubilado, seguí ocupándome de los pobres, sobre todo de los de América Latina. Con una excepción, una excepción en medio siglo de trabajo: entre 1948 y 1954 trabajé con mi primera esposa en la Escuela Rural y más tarde Granja de Colonia Concordia, en el departamento de Soriano. En ese medio nuestro quehacer educativo constituyó una gozosa experiencia personal y profesional, demostrativa de la gravitación que el entorno económico-social tiene en la labor de la escuela. De modo que cuando hablo de pobreza y, en particular de la pobreza rural, sé de qué hablo. O, mejor dicho, creía saberlo.

Porque entre la pobreza de mi infancia y de mis afanes profesionales y la pobreza de hoy existe –y posiblemente la reflexión sea válida para todo el planeta y no solo para Uruguay– una importante diferencia. La del pasado era –o lo fue para mí– una pobreza con un elevado grado de esperanza, que el esfuerzo cotidiano renovaba. Se vivía y se luchaba en la pobreza, sí, pero con la convicción de que aquella pobreza era una condición transitoria, una secuela del pasado que el trabajo persistente –el de los ciudadanos, el de los educadores, el de la sociedad toda– lograría vencer. Hacia los años cincuenta la pobreza era para mí y para muchos una especie condenada a la extinción y ahí estaban, para lograrlo, las políticas sociales basadas en el respeto a los derechos hu-

* Transcripción de un fragmento de Soler Roca, Miguel 2005 *Réplica de un maestro agredido*, (Montevideo: Ediciones TRILCE), pp. 186 a 197.

manos y el planeamiento económico y social de posguerra.

No lo percibo así ahora, ni cuando estudio el resultado de abundantes investigaciones ni cuando repaso las estadísticas de los organismos internacionales (me irrita mucho ver al Banco Mundial ocupándose de la pobreza), ni cuando tomo contacto, siempre con dolor, con comunidades pobres. Porque la pobreza actual, la de estos tiempos del capitalismo neoliberal, de los viajes cada vez más audaces en el espacio, del enfrentamiento armado entre religiones y civilizaciones, se cuenta ahora por millares de millones de seres humanos, y es cada día no sólo más extensa sino más profunda, más injustificada, más distante de su eliminación, más reñida con las normas de vigencia internacional y con el enorme potencial de bienestar de los seres humanos que la ciencia y la tecnología permitirían alcanzar. Es, entre otros efectos del capitalismo agresivo, la consecuencia inevitable del creciente despilfarro militar mundial, que hoy asciende a 950.000 millones de dólares anuales.

Existe una bibliografía útil para conocer la evolución de la pobreza uruguaya, por lo menos en el último medio siglo. Podríamos arrancar del valioso estudio *Situación económica y social del Uruguay rural*, coordinado por Juan Pablo Terra[1]. Su Introducción, fechada en octubre de 1963, concluía con estas palabras: *"El Equipo de Investigación del CLAEH, al presentar al Gobierno los resultados de su labor, lo hace en la esperanza de que el conocimiento más completo de los problemas rurales permita lograr, a través del desarrollo económico, un nivel más humano de civilización"*. Las quinientas páginas del informe finalizaban con completas y sistemáticas recomendaciones. ¿Quién estaba dispuesto a hacerles caso? ¿Quién las aplicó? ¿Quién las sigue aplicando o adaptando? Una de ellas, la Nº 4.1, decía así: *"La política gubernamental de tierras debe estar orientada a obtener en un plazo razonable una distribución de la tierra basada en el predio familiar"*. Mi denuncia a la condición pertinazmente conservadora de la sociedad uruguaya no es, como se ve, gratuita e irresponsable. Es un viejo y compartido reclamo.

En cuanto a la pobreza, dicho Informe identifica tres tipos de miseria rural: la de los peones, la de los minifundistas y la de los habitantes de los pequeños pueblos rurales y ranche-

1 Terra, Juan Pablo *et al.* 1963 *Situación económica y social del Uruguay Rural* (Montevideo: Mosca Hnos., S.A).

ríos[2]. Con sus datos se puede confeccionar un cuadro según el cual los niveles de vida de la población rural podían clasificarse en 1963 en cinco categorías: con deficiencias muy graves, con deficiencias graves, con deficiencias medias, con deficiencias leves y con un nivel de vida bueno. Esta última categoría estaba muy poco representada (solo el 4% de quienes se desempeñaban en el sector ganadero y el 2% del total de patrones). El nivel de vida del 56% de los peones ganaderos, del 51% de los patrones muy chicos y del 46% del total de asalariados presentaba *deficiencias muy graves*. La categoría *con deficiencias graves* incluía a más del 30 % de quienes se ocupaban de la ganadería y de la agricultura, de los peones ganaderos y aún de los patrones. Es legítimo tomar estas cifras como indicadores porcentuales de una grave situación de pobreza rural[3].

En 1983 se publicó *Para desenmascarar la pobreza*[4], cuyos autores fueron Horacio Martorelli y Constanza Moreira. Se compara allí la distribución del ingreso en tres períodos más recientes: 1968, 1973 (inicio de la dictadura militar), 1979 (plena dictadura militar). Al 5% más pobre de la población habría correspondido en esas tres sucesivas fechas estos porcentajes del ingreso global: 0,68 %, 0,87% y 0,54%. En cambio, al 5 % más rico le habría correspondido el 16,96 %, el 17,48% y el 31,06%. El paso del tiempo agravó la injusta distribución del ingreso.

La misma obra incluye un cuadro en el que se estima el número de familias en situación de indigencia y en situación de pobreza, con sus respectivos porcentajes respecto al total de la población, para los años 1963, 1967 y 1976. En esos trece años, el número de familias indigentes se multiplicó por tres y el número de familias pobres se multiplicó por 3,25. En 1963 la séptima parte de la población era pobre o indigente. En 1976 lo era más de un tercio de la población. Si se tiene en cuenta que el número de miembros por familia oscilaba según los mismos autores entre tres y cinco y tomamos cuatro como promedio, en 1976 los habitantes urbanos y rurales en situación de indigencia habrían sido 144.000 y los que estaban en situación de pobreza ascendían a 368.000.

Un indicador que puede ser asociado a la pobreza lo aporta el Censo Agropecuario de 1980

2 *Ibid*, pp. 461 y ss.

3 Véase el Cuadro 4 en la p. 311 de Soler Roca, Miguel 2005 *Réplica de un maestro agredido* (Montevideo: Ediciones TRILCE).

4 Martorelli, Horacio y Moreira, Constanza 1983 *Para desenmascarar la pobreza* (Montevideo: CLAEH).

(estoy siguiendo un orden cronológico en la mención de las fuentes). En el respectivo informe[5], se da cuenta de que en 1970 los menores de 14 años varones y mujeres que trabajaron en explotaciones agropecuarias fueron 5.738 mientras en 1980 fueron 6.198 (crecimiento: 460), en tanto el número de menores de esas edades que habitaban esas explotaciones había disminuido en 22.989.

La Dirección General de Estadística y Censos, apoyándose en los datos resultantes del Censo de Población y de Viviendas de 1985, realizó un estudio titulado *Las necesidades básicas en Uruguay*[6], en el que afirmaba que *"lo que se denomina corrientemente 'pobreza' denota la situación de aquellos hogares que no logran reunir, en forma relativamente estable, los recursos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros.* (...) *Necesidades básicas insatisfechas (NBI) y pobreza aparecen entonces como caras de una misma moneda".* Para 1985 (apenas terminada la dictadura) los hogares con NBI en todo el país fueron 188.370, o sea 22,1% del total. Los hogares ubicados en el medio rural en esa situación fueron 35.677, el 40,8% del total de hogares rurales. Ese mismo año, el 11,8% de niños con NBI no asistía a la escuela.

La educación es, evidentemente, una de las más importantes necesidades básicas. Si consultamos el *Anuario Estadístico de Educación*[7], encontramos que, según el Censo de Población de 1996, el 4,8% de la población rural de 18 y más años no tenía instrucción alguna, el 69,8% contaba con estudios primarios completos o incompletos, 18,5% con estudios de nivel medio y 4,2% con estudios superiores, careciéndose de información sobre el 2,7 % restante.

Pasemos ahora a la obra de los gobiernos *democráticos.* Según el *Informe sobre el Desarrollo Humano 2003* del PNUD[8], la participación en el ingreso en 1998 fue:

Para el 10 % más pobre: 1,6%
Para el 20 % más pobre: 4,5% del total del ingreso nacional.

5 Ministerio de Agricultura y Pesca, Uruguay 1983 *Censo General Agropecuario 1980* (Montevideo: DIEA) p. 55.

6 Dirección General de Estadística y Censos, Uruguay s/f *Las necesidades básicas en Uruguay* (Montevideo).

7 Ministerio de Educación y Cultura, Uruguay 2003 *Anuario Estadístico de Educación 2001-2002* (Montevideo).

8 PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2003*, (Madrid: PNUD/Ediciones Mundi-Prensa).

Para el 20 % más rico: 50,4%
Para el 10 % más rico: 33,8%

La profusión de cifras no puede ocultarnos que los sectores empobrecidos de la ciudadanía son cada día más numerosos. El desplazamiento en 1 % de cualquier indicador referido a la población total implica a 34.000 personas. Así, la pobreza de las familias se profundiza, con severas consecuencias sobre todos los sectores, entre ellos el educacional, y con un efecto que antes no habíamos conocido: la emigración masiva de jóvenes hacia el supuestamente opulento Norte, sangría que resultará muy difícil de contener. Como denunciaba *La República Digital*, no menos de 140 jóvenes cuyas edades oscilaban entre 20 y 29 años abandonaban el país cada día en enero de 2004[9].

A mediados de 2004 la prensa uruguaya se hizo eco de datos aportados por una serie de informes en los que se actualizaba el tema de la pobreza. Se denunciaban e interpretaban resultados de investigaciones del PNUD, del UNICEF, del BID, de la CEPAL, de Amnistía Internacional, de organismos sindicales nacionales y sobre todo, de la última encuesta nacional de hogares, a cargo del Instituto Nacional de Estadística, que acababa de publicarse con el título *Estimaciones de pobreza por el método del ingreso*, *Año 2003* [10].

Con las reservas ya muchas veces formuladas sobre el grado de credibilidad de estas cifras, que en general pecan de optimistas, resumo así lo que en esencia se desprende de esta justificada agitación:

– En los últimos cinco años el número absoluto de pobres se habría duplicado en el Uruguay.
– En 2003 quienes vivieron por debajo del nivel de pobreza, es decir, en la imposibilidad de satisfacer sus necesidades básicas, fueron 849.500 habitantes, o sea el 31% de la población urbana.
– De ellos, 76.300, o sea el 3% de la población urbana y el 9% del total de pobres urbanos, serían indigentes, es decir, personas que no lograban cubrir sus necesidades alimentarias.
– Los menores de 18 años que vivían en 2003 por debajo del nivel de la pobreza fueron 372.200, cifra en persistente aumento pues en 2002 habían sido 66.000 menos. Los menores de 18 años en situación de indigencia

9 *La República Digital* 2004 (Montevideo) 17 de enero.

10 Instituto Nacional de Estadística, Uruguay 2004 *Estimaciones de pobreza por el método del ingreso, año 2003* (Montevideo: INE).

habrían sido 41.600, mientras los adultos alcanzarían a 34.700.

- Mientras un hogar promedio cuenta con tres miembros, uno de ellos menor de 18 años, las familias pobres están constituidas por cinco personas y por lo menos dos de ellas son menores de 18 años.
- La pobreza afecta cada vez más a los niños: para el total de la población urbana del país el porcentaje de pobres es de 31%, para los adultos, del 28 %, para las personas en la tercera edad, de 10%. Pero para quienes tienen de 13 a 17 años es de 43%, para quienes tienen entre 6 y 12 años, de 50% y para los menores de 6 años, de 57%. Se ha acuñado una frase: *"la pobreza tiene cara de niño"*.
- La *brecha de pobreza* se estima en 30%. Es decir, el ingreso en los hogares pobres es 30% inferior al que sería necesario para atender las necesidades básicas de sus miembros. La *brecha de indigencia* se ubica alrededor del 24%, o sea que el ingreso *per cápita* es inferior en 24% al costo de la canasta básica alimentaria.
- En promedio, el ingreso *per cápita* de los ciudadanos de clase media cuadruplica el de los ciudadanos pobres.
- En 2003 existían 208.500 desocupados urbanos, o sea el 16,9% de la población económicamente activa. De esos desocupados, el 43,4% habían perdido su fuente de trabajo hacía más de un año. Las tasas más elevadas de desocupación afectaban a los jóvenes.

Los datos precedentes, extraídos de la encuesta nacional de hogares, corresponden a la población de centros que cuentan con más de cinco mil habitantes, en los que vive el 80% de la población total. Por todo lo que se ha venido exponiendo, resulta legítimo suponer que los indicadores de pobreza son aun más severos en los poblados menores y en las zonas rurales. Algunos investigadores han hecho estimaciones sobre el número de pobres no incluidos en el 20% no encuestado y concluyen que el número total de quienes están por debajo de la línea de pobreza sería hoy de 1.078.000.

De diversas fuentes surgen informaciones complementarias.

- 750.000 uruguayos no están amparados por ningún régimen de seguridad social.
- En 2003 el poder adquisitivo del *salario medio* correspondía al 46 % del que había sido en 1970 y el poder adquisitivo del *salario mínimo nacional* habría caído al 26% entre esas mismas fechas.
- El 8% de los niños nacidos en Uruguay entre

1998 y 2002 tuvo al nacer un peso inferior a 2.500 gramos.

- Según la Sociedad Uruguaya de Pediatría, cada año mueren 360 niños menores de un año *"en forma injusta y prevenible"*[11].
- Dice la prensa que la población *"sufre la mayor depresión emocional de su historia"* y que *"un uruguayo se suicida por día"*[12]. Según la Senadora Mónica Xavier, en 2003 se habrían producido 600 casos de suicidio, o sea casi dos por día. En fechas anteriores la misma Senadora habría denunciado que *"en el año 2002 pudimos comprobar que el suicidio fue la tercera causa de muerte en niños de 10 a 14 años"*, y que el descenso de las tasas de vacunación infantil estaba provocando el consiguiente recrudecimiento entre los niños de enfermedades evitables y un hecho más, alarmante síntoma de la involución que padecemos: *"en 2003 hubo 51 casos de madres con edades comprendidas entre 10 y 14 años"*[13].
- El país contaría con unos 450 *asentamientos* (conjuntos habitacionales de condiciones pobres y con frecuencia miserables) y su número está creciendo a razón de 10 % anual. De esos asentamientos 350 están en el departamento de Montevideo. La mitad de sus pobladores tienen menos de 18 años. La progresiva suba de los alquileres y la merma del poder adquisitivo de los hogares estarían actualmente amenazando a otras 22.000 familias a *tugurizarse*, al pasar a vivir de la ciudad a los asentamientos de la misma[14]. La Intendencia montevideana estima que 8.000 personas, muchas de ellas mujeres, niños y niñas, se dedican a la recolección y clasificación de basuras. Son los llamados *hurgadores*, quienes luchan por dignificar su trabajo, por profesionalizarse y por organizarse. *"La basura es nuestra"*, dicen.
- Paralelo al crecimiento de la pobreza, *"el auge de la violencia delictiva castiga indiscriminadamente a todos los sectores sociales y se instala en toda la sociedad una explicable sensación de inseguridad."*[15] Así

11 *La República Digital* 2004 (Montevideo) 2 de setiembre.

12 *La República Digital*, 2004 (Montevideo) 15 de mayo.

13 *Uruguaypress* 2004 (Montevideo) 19 de agosto y 7 de agosto.

14 *La República Digital* 2004 (Montevideo) 14 de setiembre.

15 *La República Digital* 2004 (Montevideo) 30 de agosto.

ocurre en todas partes: a mayor pobreza, mayores índices de delincuencia, pero el delincuente delinque casi siempre constreñido por un sistema que no le deja otra salida. Cada delito tiene, pues, dos víctimas. Muchas de ellas, tanto por cometer como por padecer faltas y delitos, son niños y adolescentes.

– De acuerdo con algunos legisladores de la oposición, el gasto social en Uruguay no ha crecido en los presupuestos de estos últimos años, pese al aumento de la pobreza. El país ha venido careciendo últimamente de una política social mínimamente coherente con la gravedad de la situación. Al contrario, dice el periodista Julio Guillot: *"El hecho de que en cinco años se haya duplicado el número de pobres se debe –digámoslo sin eufemismos– a negligencia, omisiones, incapacidad y, sobre todo, a un manejo de los asuntos públicos que sólo buscó privilegiar sus propios intereses y los de sus amigos"*[16].

Mi resumen es que esta dramática situación no es coyuntural sino estructural. Ella resulta de un sistema político, económico y social cuyos objetivos y métodos conducen a la concentración de la riqueza y al despojo deliberado de proporciones crecientes de la población uruguaya. Cuando ese despojo afecta sin freno y con efectos irreparables a la infancia esa política es, y no pediré perdón por la franqueza y rotundidad de mi juicio, sencillamente criminal. Porque los niños pobres están ahí, a la vista de todos.

Alguna vez me ocupé de los *niños herbívoros*, o sea de algunos escolares de la periferia montevideana que durante los fines de semana, estando cerrado el comedor escolar, se alimentaron con hierbas hervidas, cosechadas por sus madres en terrenos vecinos, lo que provocaba en ellos alarmantes síntomas de desnutrición, a los que hicieron frente sus maestras habilitando el comedor escolar también los sábados y domingos.

Últimamente, la muerte por desnutrición se ha hecho presente en Uruguay, denunciándose casos concretos que se han estado produciendo en los departamentos de Paysandú, Durazno y Artigas, con mayor incidencia en la zona de Bella Unión. No deseo transcribir los sombríos detalles que han sido divulgados, sino referirme a hechos generales: en 2003 nacieron en Artigas 1.352 niños, de los cuales 39 fallecieron antes de cumplir un año, con una tasa de

16 Guillot, Julio 2004 en *La República Digital* (Montevideo) 29 de mayo.

mortalidad infantil de 28,9 por mil, que duplica la tasa nacional y cuadruplica la de Cuba[17]. En Bella Unión se habrían producido casos de muerte por desnutrición; ésta actúa de desencadenante de otras enfermedades que son las que aparecen en las estadísticas como las causantes de la muerte, con lo que se disfrazan los efectos del hambre.

Dirigentes de la salud de ese departamento estiman que la cifra primaria de niños desnutridos de hasta cinco años ronda el 10 %, siendo la situación en Bella Unión la más difícil del departamento. Algunas cifras lo confirman. Según datos del hospital de Bella Unión los niños nacidos con peso inferior a 2,5 kilos en 2003 fueron el 11 %, la cifra más alta del país. Los servicios sanitarios carecen de medios y de personal especializado suficiente, a lo que se suma la desmotivación de las familias para el buen empleo de los servicios existentes. Cuando acuden a éstos, es demasiado tarde.

Ante la alarma, las acciones no faltan, pero ellas son, dadas las circunstancias, temporales y correctivas y no atacan, como sería necesario, las causas del problema. Ni, aunque el peso se recupere, logran evitar el daño mayor, que es la merma o la destrucción de las capacidades mentales de estos niños. La Dra. María Elena Curbelo, pediatra que se ha caracterizado por sus abnegados servicios en los asentamientos de Las Láminas y de Las Piedras, próximos a Bella Unión, comenta que crece el número de niños que llegan con cartas de la escuela en las que la maestra dice que el niño no aprende, retardo escolar atribuible a una carencia intelectual irreversible cuya causa original no es otra que la temprana desnutrición.

Se producen, pues, casos de extrema desnutrición. Pero también se vienen detectando, cada vez con mayor frecuencia, situaciones de *hambre oculta*, "*carencias alimentarias muchas veces no visibles que, sin llegar a la desnutrición crónica, son advertidas por los médicos y –esto es lo grave– dejarán secuelas irreversibles*. (...) *El problema de esa desnutrición moderada no sólo radica en un retraso del crecimiento y un debilitamiento del sistema inmunológico sino, además, en un insuficiente desarrollo intelectual y en una disminución de la capacidad de aprendizaje*"[18]. Por viejo y conocido, este problema no habría de

17 *La República Digital* 2004 (Montevideo) 4 de junio.

18 *La República Digital* 2004 (Montevideo) 17 de julio.

quedar sin respuesta, en particular de parte del gremio magisterial.

Me he referido a Bella Unión. Hace unos decenios fue considerado un *polo de desarrollo*, gracias a su fuerte movimiento cooperativo de producción e industrialización de la caña de azúcar. Ahora padece la arremetida de ambiciosas multinacionales y la desprotección oficial.[19] Dicen dirigentes sindicales:

> *"No queremos que el sistema agroazucarero caiga en manos de* [la multinacional] *MAN. El único medio de vida que tiene Bella Unión es la caña de azúcar. El 60 % de la población depende de la producción, hoy hay 3.400 hectáreas plantadas, pero no hay recursos para seguir.* (...) *Desde los años 90 para acá comenzó el desmantelamiento de la industria.* (...) *Los más perjudicados en toda esta situación de desmantelamiento de la industria azucarera son los asalariados rurales. De dos mil cortadores de caña que trabajaron años atrás, hoy son apenas 800 que, sumando sus jornales, trabajan 56 días por año, los 56 días de zafra.* (...) *En algún momento se habló del polo de desarrollo del Uruguay, hoy somos noticia por el alto nivel de desnutrición"*[20]. La Dra. Curbelo lo expresa breve y contundentemente: *"El hambre en Bella Unión es hija de la falta de trabajo"*[21].

Desnutrición mortífera en Bella Unión, en el lejano norte artiguense. En 2000 el departamento de Artigas contaba con 76.000 habitantes y más de un millón de hectáreas, tenía 26 latifundios de más de 5.000 hectáreas, criaba 568.000 vacunos y 1.611.000 ovinos y producía tan sólo 14.151 1itros de leche diarios para la comercialización ¿Se justifica que sus niños mueran de hambre? ¿Es perdonable que un considerable porcentaje de ellos resulte condenado a padecer insuficiencia mental durante toda su vida por no haber tenido qué comer en sus primeros años? Afirmo que es ésta una manifestación más de la incuria con que casi todos nosotros abordamos (o mejor dicho, dejamos de abordar) los problemas nacionales. Sin quererlos ver, sin quererlos resolver, sin saber defendernos de los efectos insolidarios de nuestras pequeñas urgencias, nuestros pequeñas preocupaciones, nuestras legítimas rei-

19 Se ha descrito la situación tal cual era en 2005. Desde entonces, y a partir de políticas públicas dirigidas a revertir la situación, se constata una mejora significativa.

20 *La República Digital* 2004 (Montevideo) 3 de junio.

21 *La República Digital* 2004 (Montevideo) 19 de junio.

vindicaciones, tantas veces descontextualizadas. El futuro reclama otras actitudes, a escala individual y nacional.

Al principio de su mandato, el Presidente Batlle voló prestamente a Artigas para concertar esfuerzos de modo de hacer frente a un brote de aftosa que se había declarado entre los vacunos. Hizo bien entonces, ése era su deber. Pero no hemos tenido noticias de que haya acudido con similar sensibilidad y responsabilidad a atender este otro brote, que no está matando al ganado, sino a la infancia. Y que no es curable, como la aftosa, sino que perdura, en la menguada mente de nuestros futuros conciudadanos. Un país donde los veterinarios son más importantes que los médicos es un país suicida.

En el mundo siguen muriendo millares de niños menores de un año por desnutrición y falta de otros servicios sanitarios, 13.700 por día, dicen, o sea diez cada minuto. Seiscientos millones de niños están sumidos en la pobreza más absoluta. La situación no tiende a mejorar, de modo que, a fuerza de leerlas, las estadísticas ya nos resbalan con la naturalidad de lo cotidiano. Pero la desnutrición no surge espontáneamente. Allí donde se presenta, en los lugares más insólitos, como ahora en Uruguay o en ciertas provincias de la ubérrima Argentina, y en aquellas zonas donde la pobreza y la ignorancia son crónicas y extremas, éstas resultan de un complejo de causas, las más importantes de las cuales no son las sanitarias ni las culturales sino las políticas. El autoabastecimiento alimentario ha de ser siempre la primera prioridad nacional y depende, en lo fundamental, de políticas de Estado y, muy en segundo término y sólo en imprevisibles casos de emergencia, de la solidaridad internacional. Uruguay es país signatario de la Convención de los Derechos del Niño de 1989 en cuyo articulado se lee: *"Todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida"*, así como el derecho *"al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud"*, de modo que los Estados Partes deberán *"combatir las enfermedades y la malnutrición* (...) *mediante, entre otras cosas,* (...) *el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable salubre..."*[22]. Si el país no se reorganiza de modo de poder atender estas obligaciones básicas no podrá, a esta altura de la historia, presumir de país civilizado.

El presente y el futuro reservan a la educación un lugar irrenunciable en esta cruzada

22 Naciones Unidas 1989 *Convención de los Derechos del Niño* (Nueva York).

contra el hambre. Un lugar que no puede limitarse a dar de comer de lunes a viernes a los escolares (el 53 % de los alumnos de la escuela pública inicial y primaria, o sea 210.000 niños, son hoy beneficiarios cotidianos de servicios de nutrición escolar complementaria), ni a educarles respecto a la importancia de su nutrición, ni a trabajar con ellos la tierra, cuando la hay, para producir alimentos, sino que ha de incluir también el diálogo con los alumnos acerca de la pobreza y el hambre en el entorno inmediato, en el país y en el mundo, con sus manifestaciones y causas. Y no puede descuidar, entre otras muchas medidas, un trabajo educativo con las madres, de modo de suprimir la actual ignorancia de cuán terribles y definitivos son los efectos del hambre en la primera infancia. Y no digo que ésta sea una labor más a cargar en las espaldas de los docentes. Digo que es una tarea de los educadores, mejor dicho, del *sistema educativo*, con frecuencia ciego y sordo a los clamores populares.

Y no quisiera dejar pasar una reflexión: en el estado actual de cosas, los maestros y maestras de la infancia pobre son ellos, también, pobres, que conviven con la pobreza en la escuela –ésta también pobre– donde hacen lo posible por combatirla con conmovedora abnegación, pero que muchas veces la encuentran también en casa, donde sus familias han de sobrevivir con salarios indignos. No puedo olvidar, con emoción, que en una escuela de suburbio montevideano pude ver cómo una maestra quitaba los piojos a sus alumnos y cómo éstos la invitaban a agacharse para poder, a su vez, quitarle algún piojo con que la habían contagiado. Comunidad de lucha, destino compartido, fraternidad de clase. Todo con naturalidad, sin aspavientos, un poco en broma; quien lloraba era yo.

Es cierto que una parte de la sociedad da muestras de sensibilidad, que periódicamente el Parlamento crea comisiones de estudio –la última con el insuficiente nombre de *Comisión Especial con Fines de Diagnóstico sobre las Situaciones de Pobreza*–, que quienes pueden realizan esfuerzos por paliar la gravedad de la situación, muchas veces renunciando a una cuota de su legítimo bienestar, que los propios pobres –y sobre todo las mujeres pobres– se están organizando, que las escuelas y otras instituciones, muchas de ellas asociadas a entidades religiosas, alivian el hambre. En Bella Unión acaba de ponerse en marcha una chacra comunal para la producción colectiva de alimentos. Es imperioso hacerlo, con urgencia, pero con una visión de mayor perspectiva. Las medidas de urgencia no bastan. Cada vez que

se llega a una situación límite, se organiza un reparto de canastas alimentarias y se tiende a criminalizar a padres y madres, por desidia en el ejercicio de su patria potestad. Estos déficit sociales y humanos no se resuelven con paliativos. Ni encarcelando madres, como se ha hecho. Nosotros también dimos de comer a algunos niños uruguayos. Y cuando quisimos ir más allá, cuando pretendimos educar para que los pobres contaran con sus propias organizaciones que les permitieran dejar atrás el injusto pasado que se les había impuesto, se nos dijo: *¡Basta! Hasta aquí hemos llegado*.

Tampoco es un consuelo regodearnos con las comparaciones internacionales. Recordar, por ejemplo, que en España hay ocho millones de pobres o que, según la CEPAL, América Latina, la región del mundo con mayores desigualdades en la distribución del ingreso, contó en 2003 con 227 millones de pobres, el 44 % del total de la población. Estos datos amplían la información pero pueden debilitar el vigor del trabajo firme y unitario que debemos relanzar dentro de fronteras y para el cual no faltan las propuestas, necesariamente complementarias, tales como adoptar medidas de seguridad y de soberanía alimentarias, vigilar los efectos sobre el medio de toda actividad productiva y tener una especial sensibilidad respecto a la población rural, siempre en riesgo de emigrar.

Estábamos y seguimos estando debidamente advertidos. Estos históricos descuidos, tarde o temprano, se pagan. Desde hace más de medio siglo, el Preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, nos dice: "*Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al* supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión". El destacado es mío; pretendo con él sostener que la Declaración quiso advertirnos de que, en situaciones de tiranía y de opresión y de desfallecimiento del Derecho, toda rebelión estaría justificada. ¿Y qué tiranía y qué opresión son más odiosas que la pobreza y el hambre?

Pero también estábamos y seguimos estando advertidos desde dentro de casa. Cuando los maestros fundamos en 1945 la Federación Uruguaya del Magisterio, nuestra primera convención, reunida antes de que el Parlamento creara el Instituto Nacional de Colonización, tuvo por tema *La Escuela Rural y la Reforma Agraria* y en ella sostuvimos el mutuo condicionamiento de estas dos expresiones.

Durante años, Carlos Quijano, desde su esclarecida tribuna de *Marcha*, nos estuvo aguijoneando con las verdades que brotaban de su

certera visión: "*No es una crisis. Es algo peor que una crisis. Un estado de sonambulismo inconsciente, la convicción puramente instintiva de que nada cambiará y nada puede cambiar,* (...) *y una trágica pereza para mirar, pensar y proyectar, trágica pereza que nos disimulamos y creemos vencer, dándonos a las discusiones puntillosas, a las agitaciones efímeras, a la caza del hombre*"[23].

Ahora, por fin, el gobierno ha cambiado de manos y el que orientará pronto nuestro esfuerzo recuperador se propone dar la máxima prioridad a su *Plan para la Emergencia Social*. También lo había previsto, hace ya mucho, Carlos Quijano al decirnos: "*El país debe buscarse a sí mismo, reconcentrarse y reencontrarse, hacer penitencia y cura de alma, y puesto que tan dura tarea no puede ser obra de todos, ella corresponde, en primer término, a los jóvenes, rebeldes con causa que, como prenda de su entrega total, deben, al cruzar el umbral de su noviciado, hacer votos de vivir peligrosamente, de escapar a la facilidad y de salir al encuentro, todos los días, todas las horas, con sacrificio y disciplina, de la dificultad*"[24].

23 Quijano, Carlos 1960 Semanario *Marcha* (Montevideo) 30 de diciembre.

24 Quijano, Carlos 1961 Semanario *Marcha* (Montevideo) 13 de enero.

La fuerza del contexto*

A riesgo de distraer al lector con ingredientes autobiográficos, creo útil referirme a dos períodos de mi trabajo como educador cuya lectura puede facilitar la comprensión del porqué del Núcleo.

En 1943 (año de la seca grande, factor fundamental de un trágico aquí y ahora), me inicié como maestro de escuela rural unitaria en una zona de ganadería extensiva de Tacuarembó, de la cual el lector me permitirá que, por respeto a mis alumnos de entonces, no dé el nombre. La inmensa riqueza pecuaria coexistía con la grave situación de miseria que afectaba a una reducida población que malvivía en los minifundios dispersos propios de los llamados rancheríos. De ese medio llegaban a mi escuela una veintena de niños pobres, algunos de ellos en situación de extrema pobreza. Como maestro joven (contaba 21 años), soltero y aislado, trataba de arreglármelas para alimentarlos y vestirlos, condición sine qua non de su escolarización. Sólo tras neutralizar el hambre podía crear un ambiente escolar atractivo y enseñar a unos las primeras letras y a otros las últimas, es decir, todo lo que estaba a mi alcance darles, sospechando que no habría para ellos una segunda oportunidad.

Los dos años que estuve a cargo de esa escuela, que en ese lapso llegó a contar con más de sesenta alumnos, con los seis cursos primarios y con un maestro ayudante, constituyeron para mí un primer contacto con la pobreza rural, una experiencia riquísima de búsqueda de medios para poder ofrecer una educación lo más integral posible y para sembrar algunos rudimentos de ilusión en un alumnado que hoy llamaríamos marginalizado.

Consciente de que el problema más grave que afrontaba era el de la desnutrición de buena parte de mis alumnos, no tardé muchos

* Transcripción textual de las páginas 22 a 26 de Soler Roca, Miguel 2005 *Réplica de un maestro agredido* (Montevideo: Ediciones TRILCE).

días en darles de comer. Hice venir de la Capital una olla enorme. No existían huertos en la zona pero los niños pudieron traer de sus casas boniatos, zapallos, algunas veces porotos, rara vez papas. Rodeados de decenas de miles de vacas, no contábamos con leche. Los domingos salía en mi caballo y visitaba las estancias vecinas, de varios miles de hectáreas. No solo ese día yo comía un poco mejor sino que por la noche regresaba a mi escuela con una o dos ovejas carneadas, atadas a los tientos del recado. La mitad de esa carne la colgaba en una fiambrera para protegerla de las moscas; la otra mitad la troceaba y la guardaba en un cajón entre capas de sal marina. Duraba aquella carne los cinco días de la semana escolar, repitiendo el domingo siguiente mi paseo y la aplicación de mi peculiar impuesto revolucionario. Bastaba con agregar arroz y fideos, los tubérculos que traían los niños, varias cucharadas de grasa animal, alguna hierba aromática, agua - menudo problema el del agua –y un puñado de sal. El conjunto, con pocas variantes, garantizaba una sabrosa sopa, que se cocía en el suelo, a fuego de leña. Carecíamos de platos; los niños traían la cuchara y el plato con que comían en sus casas, este último reemplazado en muchos casos por una lata de dulce de membrillo, que era lo único disponible. No había, no podía haber, bandeja escolar. Cada uno comía según su hambre, dos, tres, cuatro platos. Pese a su tentador llamado, aquel primitivo comedor escolar no bastaba para garantizar la asistencia, sobre todo la de los alumnos potenciales, obligados a seguir escondiendo en sus ranchos su miseria, cercana a la desnudez. De modo que había que distribuir la vestimenta indispensable para que pudieran presentarse en la escuela. La narración de los orígenes de aquellas prendas, asociadas a la solidaridad de algún amigo montevideano, daría lugar a un relato igualmente pintoresco y dramático.

Un día pregunté a un padre de numerosa familia qué le parecía aquel servicio. Y me dijo en su jerga abrasilerada: “Maestro, estamos muy contentos, tan contentos que de noche no damos cena a los que van a la escuela, para que la poca comida que tenemos alcance para los más pequeños”. Quedé espantado. Lo que yo consideraba un proyecto de alimentación complementaria, constituía toda la comida del día. Propuse a mi vecino– y así lo hicimos también con otras familias –que algún alumno mayor fuera al mediodía a casa a buscar a sus hermanos preescolares capaces de caminar descalzos entre los chircales para que se sumaran al almuerzo, previa dotación, claro está, de la vestimenta necesaria.

Con los meses todo mejoró. La Comisión pro Fomento compró platos y cucharas, instalamos una huerta escolar que nos abasteció de miniensaladas, la Intendencia Departamental contribuyó con una suma que permitía comprar carne vacuna en el pueblo cercano, de la Inspección de Escuelas recibimos mesas y bancos para amueblar el comedor... No estaba mal. Y no se trataba de una excepción; con variantes, en todas las escuelas rurales se procedía así.

La escuela había cambiado considerablemente. El contexto económico, social, jurídico, cultural siguió siendo el mismo, reabsorbiendo o expulsando a los egresados. En efecto, más de veinte años después regresé al rancherío de mis inicios. Como asentamiento físico no advertí cambios, pero la suerte de mis ex alumnos había resultado dramática. Se me narraron suicidios, asesinatos, muertes por enfermedades curables, encarcelamientos; la locura sin ningún tipo de tratamiento afectaba a la que había sido mi mejor alumna. Predominaba el éxodo de los más aptos hacia la capital del departamento o hacia la del país. Entre quienes habían quedado, encontré un solo ser feliz: una de las mejores alumnas, que se había casado con el propietario de unas cincuenta hectáreas. Feliz en general, pero muy preocupada por el constante cambio de maestras y por la escolaridad de sus hijos cuyos cuadernos de trabajo –contó a vía de ejemplo– le daban vergüenza si los comparaba con los que ella había llenado cuando había sido mi alumna.

No presumo de nada; digo simplemente que en aquel rincón del país los años habían pasado, como una apisonadora, sobre una juventud sin redención posible. ¿Fracasé yo? ¿Fracasaron los maestros que me sucedieron? ¿Fracasó la institución escolar? No podía ser de otra manera. La sociedad entera no había advertido ni aceptado el reto de cambiar lo que debía ser cambiado.

Paso al segundo capítulo anunciado, que corresponde al período 1948-1954. Obtuve por concurso la dirección de la Escuela N° 59, en Colonia Concordia, Soriano. A ésta sí quiero identificarla y el lector sabrá en seguida el por qué. En esos años era aquélla una de las zonas rurales más prósperas del país, con tierras agrícolas de primera calidad, junto al río Uruguay. La Sección Fomento Rural del Banco Hipotecario (que antecedió al Instituto Nacional de Colonización, impulsando con decisión el proceso colonizador, hoy inexistente) había expropiado una gran estancia de 24.000 hectáreas que pertenecía a una firma inglesa y había distribuido parcelas de entre cincuenta y cien hectáreas a campesinos, en su mayor parte europeos que habían llegado a Uruguay en bus-

ca de una prosperidad y una paz que la vieja Europa les negaba. Era un anticipo, por cierto exitoso, de una reforma agraria que el país necesitaba y sigue necesitando.

Con Nelly Couñago, mi esposa, atendimos durante seis cursos a unos sesenta alumnos provenientes de familias campesinas en buena situación económica, intelectualmente bien dotados, de orígenes culturales variados, alegres y con el futuro asegurado. Resultó fácil y hermoso trabajar en esas condiciones, sobre todo cuando la escuela pasó a ser escuela granja, según el modelo propuesto por D. Agustín Ferreiro, es decir, dotada de tierra y de medios para satisfacer eficazmente los objetivos educativos nacionales que asociaban la enseñanza a las condiciones ambientales y al propósito de dar a los alumnos campesinos todos los recursos intelectuales básicos para que lograran ser ciudadanos conscientes y, si así lo decidían, agricultores competentes. De los maestros de aquella escuela se esperaba que acompañaran en el aula, en la parcela escolar y en la comunidad el gran esfuerzo que el Estado había hecho por instaurar allí un régimen agrario justo, organizado y próspero. Y no tema el lector que aquella fuera una educación que apuntara a condenar a los escolares a un destino campesino de limitados horizontes. Allí estaba Nelly para favorecer el desarrollo de aptitudes estéticas en dimensiones y calidades que yo no he vuelto a encontrar en ninguna otra escuela.

Nuestros alumnos venían de sus casas perfectamente alimentados, pero la escuela contaba con su comedor escolar y el almuerzo del mediodía, obligado por el horario propio de las escuelas rurales, incluía hortalizas que se producían en abundancia, huevos y carne de las aves y conejos que los alumnos habían criado con sus propias manos en la granja. Ya existía, además, la leche en polvo. Y con mucha frecuencia aparecía un padre de familia –no a caballo o a pie como en Tacuarembó, sino en su coche, su camioneta o su tractor– para indicar que al día siguiente, con motivo del cumpleaños de un hijo, el almuerzo escolar corría por su cuenta y que para ello aportaría todo el asado que hiciera falta.

El trabajo no se limitaba a niños y niñas. Se organizaron grupos de egresados, tanto para actividades productivas como recreativas, se dieron clases de manualidades a las jóvenes, se procedió, con la colaboración desinteresada de dos médicos de Dolores, al examen sanitario gratuito anual de todos los alumnos, en presencia de sus padres, fuimos con los alumnos mayores a la ciudad de Montevideo, tuvieron lugar actos públicos culturales de muy buen nivel, dos Presidentes de la República visitaron la escue-

la. Todo ello coincidente con un movimiento nacional importante de renovación de la educación rural, cuyos motores esenciales fueron el Congreso de Maestros Rurales de Piriápolis y la adopción de los nuevos Programas de estudio, ambos de 1949. Con Nelly me preguntaba cada vez más ¿y ahora qué? En aquel medio feraz, gremialmente organizado, consciente del valor de la educación, obtenido el generalizado aprecio al trabajo de la escuela, ¿qué más podía hacerse?

Fue en esas circunstancias que opté por una beca de la UNESCO para estudiar en México educación fundamental. No daré detalles ahora; me limitaré a decir que se trataba de profundizar en los principios y métodos que pudieran hacer de la educación una palanca del mejoramiento humano en zonas pobres, principalmente rurales e indígenas. Fue una buena experiencia. Debo mucho a mis maestros del CREFAL (Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, Pátzcuaro, Michoacán, México) en particular a los mexicanos, veteranos del movimiento misionero de los primeros años de su Revolución. Y llegué a la conclusión (¿o a la confirmación?) de que en tales medios el trabajo educativo debe ser integral, por lo menos en dos sentidos: trabajando con toda la comunidad (desde la escuela, con la escuela, a veces en la escuela, pero también en hogares y caminos) y tratando de atender no sólo las necesidades educativas sino las vitales, haciendo de la educación una herramienta de concienciación y cambio, un camino abierto, con muchos senderos conducentes al corazón de todos los problemas, lo que suponía, en lo organizativo, una identidad de objetivos y un cierto grado de concertación entre diversos servicios técnicos sectoriales.

La alegría de regresar a nuestra escuela de Colonia Concordia no nos distrajo de la necesidad de abrir otro capítulo profesional, con retos que pudieran confirmar en primer lugar la profunda compenetración que ha de existir entre la educación y el medio en que opera y, en segundo término, la convicción de que, organizada según ciertos conceptos y métodos, la educación puede constituir una importante fuerza contribuyente al cambio social. Y ese mismo año 1954 propuse la creación del Núcleo y Nelly y yo nos trasladamos a La Mina.[1]

1 Describo este proceso en el ensayo “El Primer Núcleo Experimental La Mina” en la quinta parte de este libro.

La relación entre la escuela y su medio según el programa de 1949*

El programa de 1949 es un documento de política educativa, una política educativa progresista, de hondo aliento social, forjada por los maestros rurales de base y por algunos inspectores, alentada por sus organizaciones sindicales, comprendida y compartida por las autoridades escolares de la época, ignorada por la ciudadanía urbana que ya había dado la espalda a la problemática rural y tolerada –todavía– por la clase que controlaba la economía rural.

La política educativa inserta en el programa de 1949 puede resumirse así: sus pilares fundamentales están, desde luego, en los principios varelianos de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, que dan sentido y unidad a la escuela pública nacional. La educación es un hecho social cuya función esencial es la de transmitir la cultura del grupo y, a la vez, desarrollar las potencialidades del educando como ser autónomo. Ni la cultura ni la educación se dan en el vacío sino en medios naturales y humanos concretos, que resultan determinantes de aquellas. No existe pues una educación de validez universal, sino a lo sumo principios generales rectores, cuya adecuación a las circunstancias ambientales resulta necesaria.

A la vez, la educación supera esta relación pasiva con el medio si se subraya y materializa la potencial influencia del acto educativo sobre el medio concreto. "*La escuela es del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo*"; de ahí la importancia de que se estrechen los lazos entre escuela y comunidad, de que la escuela intervenga "*activamente en la vida que la rodea* (...) *contribuyendo a levantar el nivel de vida de la familia campesina*" (págs. 14 y 15 del programa). Resultaría sin embargo exagerado –siempre según los fundamentos del programa– creer que las reformas escolares

* Fragmento tomado de Soler Roca, Miguel 1984 *Uruguay: Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979* (Barcelona) págs. 22 - 24.

pueden conducir a la transformación de la sociedad.

El programa, como lo había hecho antes el Congreso de Piriápolis, se pronuncia claramente en favor de una escuela rural activa y productiva (…).

La escuela debe también, como parte de la sociedad, cumplir fines cívicos, que para los autores del programa son obvios: el Uruguay es todavía una democracia en edificación. La escuela debe pues "*capacitar al alumno para el ejercicio de la democracia, formar la conciencia cívica, desarrollar la conciencia de nacionalidad*" (pág. 14). Pero estos fines se encuentran traducidos en los contenidos del programa no por un discurso sino de manera activa y dinámica, por problemas y tareas: "*En qué sentido el esfuerzo del hombre ha logrado las mejores conquistas en lo moral, en lo social, en lo político. Qué ventajas ofrece el régimen democrático, cómo mantenerlo y mejorarlo. Qué actividades podemos y debemos cumplir cuando niños, en la escuela y fuera de ella, para capacitarnos a fin de vivir la democracia*" (págs. 64 y 65).

Cuando el programa enuncia sus fines pedagógicos es consecuente con esta concepción de la sociedad uruguaya de entonces: es un programa centrado en el niño "*considerado como el agente de su propia formación*"; la escuela ha de "*crear aptitudes de responsabilidad, voluntad y libertad en el individuo, que lo capaciten para autodeterminarse en lo individual y lo colectivo, de acuerdo con una alta conciencia moral*" pero al mismo tiempo ha de "*poner énfasis, en la medida de lo posible, en todo aquello que tienda a afirmar en el niño principios de solidaridad humana*" (págs. 13 y 16).

Debe, finalmente, desarrollar en el niño aptitudes y proporcionarle ciertos conocimientos que le permitan la correcta interpretación de su medio y le susciten el deseo de dominarlo tecnológicamente, en un proceso permanente de capacitación como productor eficiente de bienes agropecuarios, y ello por vías diversas, de las cuales la escuela es sólo un primer peldaño.

Alienta el programa un fuerte idealismo, puesto que se insiste en la necesidad de que la formación del individuo conduzca a su autodeterminación; por otro lado, el programa sitúa a la escuela en una perspectiva de reformismo social, de crítica de lo perfectible, de apego a los métodos de la ciencia, haciendo de la educación una labor de rescate del potencial desperdiciado que existe en las poblaciones rurales, en su gran mayoría pobres, ignorantes y desorganizadas.

Esta orientación general no solo fue admitida en 1949 sino que en gran medida pudo convertirse en realidad, gracias a un sincero empeño de las autoridades de la enseñanza primaria de la época y, sobre todo, a un vigoroso movimiento de experimentación, formación y difusión que los maestros realizamos durante la década de los cincuenta. En los años sesenta las cosas comenzaron a cambiar: la letra del programa tuvo valor por algún tiempo más, pero su espíritu fue progresivamente dejado a un lado, luego combatido. La política educativa ya no era la misma; no podía serlo, porque el poder estaba en manos de una nueva oligarquía que no podía ya tolerar ningún tipo de cuestionamiento a su política general contraria a los intereses del pueblo.

Un mundo irreal para uso escolar*

En la medida en que la realidad contingente es puesta a un lado, se deja al niño impreparado para hacer frente a su futuro. Lo que caracteriza las sociedades de hoy –el Uruguay no es una excepción en este sentido– es la rapidez con que evolucionan la vida política, las aplicaciones de la ciencia y la tecnología, las costumbres, los valores. Una de las funciones de la enseñanza básica es la de ubicar al educando ante cambios vertiginosos, tratando de que disponga de algunas herramientas que le permitan interpretarlos y hasta incidir, como toda persona, en ellos.

Preservar el puesto de cada ser en esta dinámica acelerada es función de la educación. Dar un mensaje pretérito, desmovilizar, desproblematizar el presente y el futuro es dejar a este niño inerme ante lo que vendrá. Los trabajos de Piaget y las proposiciones de la llamada "*pedagogía operatoria*" van en esta misma línea tendiente a favorecer la construcción por el niño de sus propios sistemas de pensamiento, pero no en el vacío, sino a partir de sus intereses y de la realidad de que forma parte.

En el programa reciente[1] se observa un empeño por dar al niño una imagen no problematizada del mundo. El mensaje escolar es indebidamente optimista y positivo más que ajustado a la realidad. El ser humano, el país y el mundo son presentados sin fallas, sin carencias, sin desafíos. Las sociedades y la educación cultivan siempre mitos, algunos de los cuales yacen en el inconsciente colectivo. Pero toda estructura autoritaria crea otros que refuerzan

* Transcripción de fragmentos de la obra de Soler Roca, Miguel 1984 *Uruguay, análisis crítico de los programas escolares de 1949*, *1957 y 1979* (Barcelona) pp. 136 a 143.

1 Referencia a la obra: *Consejo de Educación Primaria 1979 Programas para las Escuelas Urbanas*, (Montevideo). La dictadura cívico-militar uruguaya impuso estos programas a la enseñanza primaria.

su poder cuando por la vía de la educación y de la propaganda la población los hace suyos. Lograr que el alumno lleve al plano de la conciencia crítica esos mitos y los reemplace por el saber fundado en la verdad es también una de las funciones de la educación.

> "*El saber sin crítica, sin discusión y sin sentir el problema, es una categoría inferior del saber*", decía en su pág. 28 el programa de 1949. El de 1957 en su pág. 37 se refería a la necesidad de que "*se desenvuelvan en el niño juicio crítico, capacidad reflexiva, aptitud de discernimiento, poderes de autocontrol*", lo que llevaría a que "*se resuelvan con éxito problemas que plantea la vida diaria y se alcancen las máximas capacidades de autodesenvolvimiento, objetivos fundamentales de todo plan educativo*".

Los autores del programa de 1979 lo plantean en forma diferente; es mirando hacia las grandezas del pasado que nos formamos para el porvenir. Así se dice en la pág. 17: "*La exaltación de los valores de la familia y la Nación y la reflexión sobre aspectos admirables en la vida de los pro-hombres, crearán especiales vivencias capaces de estimular diariamente hacia la superación, en el ejercicio del Bien, la admiración de la Belleza y el culto de la Verdad*".

Y ya que se ha hecho referencia a la familia, digamos que la imagen que el programa pretende dar de ella resulta falsa en el Uruguay de hoy. Es una familia estereotipada, en gran parte ajena a la experiencia de la inmensa mayoría de los niños. Para cuarto año se pide en la pág. 193:

> "*Narrar una escena familiar de nuestros días. Explicar cómo está integrada la familia uruguaya. Decir qué forma una familia unida a las demás familias del país. Explicar cómo los padres colaboran en las tareas hogareñas. Narrar cómo actúan los padres cuando se enferma un hijo. Relatar cómo los padres ayudan en las tareas escolares. Nombrar actividades compartidas por los miembros de la familia. Explicar qué deberes tienen los niños con sus padres*".

El programa de quinto año (pág. 245) va por el mismo camino, pero ahora el tono laudatorio es en favor del Estado:

> "*Reconocer la importancia de la familia, interpretando el apoyo que le presta el Estado*".

Para sexto año (pág. 299), el objetivo de la enseñanza relativa a la familia es:

> "*Valorar la organización de la familia como el núcleo de una sociedad sana y fuerte, conociendo los fundamentos legales de su constitución*".

Con este enfoque los escolares aprenderán una lección más sobre la familia pero seguirán viviendo sus problemas familiares reales sin poder compartirlos con la escuela. Porque lo que debiera importar no es crear una imagen de la familia para uso escolar, exaltándola con discursos bien adjetivados y moralizantes y asociándola con un concepto igualmente escolar y grandilocuente de la Patria. Importa sí salir en busca de la familia real, insertarla tal cual ella es en la vida de la escuela e insertar también la escuela en la vida de la familia y dejar que ambas se conozcan, se interpenetren y envuelvan al niño en una sola realidad, como piezas fundamentales de la construcción de su personalidad y de la construcción de la sociedad. No preconizamos, pues, separar la familia de la escuela, sino situarlas ambas en el plano de la verdad, tan dolorosa en la mayor parte de los hogares uruguayos.

Quiero aquí mencionar a Selmar Balbi, maestro uruguayo, y rendirle homenaje. Allá por los años cuarenta obtuvo resultados notables estimulando la capacidad expresiva de sus alumnos, quienes publicaban todos los años *la revista del curso*, mimeografiada, con ilustraciones en color. Dibujaban muy bien aquellos niños y redactaban mejor, porque lo hacían en la verdad y en la libertad. Balbi les incitaba a escribir su diario personal y en las páginas de la revista se transcribían fragmentos de estos registros personales diarios. Una gran parte de ellos, lo recuerdo bien, referían a la familia del niño, a familias pobres y verdaderas. Y el mensaje era siempre positivo, solidario, lleno a la vez de seriedad y de frescura. Es justo que recuerde a Balbi y no sólo por esto, que no es más que una faceta de su pródiga vida al servicio de la educación nacional; también debe ser recordado en su condición de miembro de una familia uruguaya: la dictadura le arrebató su hijo Alvaro vivo y sano y se lo devolvió muerto veinticuatro horas después. Por algún tiempo más, muy poco ya, el programa escolar seguirá pontificando sobre "*la importancia de la familia, interpretando el apoyo que le presta el Estado*". (…)

Este programa de 1979 pierde una oportunidad de brindar al niño información suficiente y adecuada sobre el sexo. En el de 1949 se había incluido, entre otros, todos ellos redactados con mucha prudencia, este párrafo:

> "*Al ingresar el niño en la pubertad, el maestro podrá aprovechar la oportunidad para iniciar*

la enseñanza de la higiene sexual en forma más sistemática, organizando a esos efectos breves cursillos que dará a los alumnos de su sexo" (pág. 45).

Sobre el mismo tema se produjo en 1957 un debate público y una interpelación parlamentaria. El programa en su pág. 89 señalaba como "*resultado*" a obtener en los estudios primarios una "*actitud científica y moral ante el problema del sexo*", pero los conocimientos que se proponían en esta área eran mínimos, como resultado de la presión de las fuerzas más conservadoras sobre las autoridades de enseñanza. Veintidós años después y mientras en todo el mundo se va reconociendo la importancia de que la escuela no ignore esta dimensión del ser humano, el programa de 1979 retrocede aún más e incluye acerca de la reproducción sexual solamente estos elementos:

"*Reproducción sexual. Averiguar el significado de las expresiones: reproducción ovípara, ovovivípara, ovulípara y vivípara. Buscar ejemplos de cada una. Tener como punto de partida la reproducción en las fanerógamas o la evolución del huevo. Vincular con el tema 2.1 de Educación Moral y Cívica*" (pág. 305). Si uno acude a este último tema en la pág. 299 se encuentra con este texto: "*Aspecto legal de la familia. Registro de Estado Civil. Estudiar los orígenes del Registro de Estado Civil en el Uruguay. Interpretar los datos que aparecen en los documentos emitidos por dicho Registro*".

En 1957 Clemente Estable, al intervenir en la ya mencionada polémica, afirmaba: "*No existe ninguna contraindicación ética en enseñar la realidad biológica de la reproducción colectivamente a niños y niñas, por maestros o por maestras*". En 1979 el tratamiento del tema no ha hecho el menor progreso; más bien ha quedado reducido a una cuestión de Registro Civil.

Esta manera de centrar el programa en lo típicamente "*escolar*" –en el sentido peyorativo que la expresión "*escolar*" se ha ganado muchas veces– determina un proceso por el cual el niño vive la realidad que le impone la escuela y se va distanciando de la realidad de su medio, que es la verdadera realidad. Predomina en todo el programa y particularmente en la enseñanza de la matemática. (…)

Esta ligazón, inteligente y razonada, entre realidad y estudio, estaba constantemente presente en los dos programas anteriores. El de 1949 decía en su pág. 70:

"*Se desea así capacitar al alumno para utilizar posteriormente los conocimientos que*

haya asimilado en la escuela; que sepa en consecuencia, manejarlos como instrumento en la vida práctica. Todo ello sin menoscabo del valor que estas asignaturas [se refiere a aritmética y geometría] *puedan tener como disciplina del trabajo mental*".

Y el de 1957 ya para segundo año recomendaba en la pág. 52 (y la recomendación se reiteraba en cada uno de los restantes grados):

"*Todas las cuestiones se enseñarán y ejercitarán con la base de 'situaciones problemáticas' tomadas de la vida y que estén en el mundo del niño; muchas propuestas por el maestro y muchas más, por el mismo alumno, evitando operar en abstracto*".

Esta diferencia de enfoque constituye desde luego un grave retroceso en lo pedagógico, en lo didáctico y en lo que tiene que ver con el reconocimiento de las bases psicológicas del acto educativo. Pero representa fundamentalmente una toma de posición ideológica. El programa de 1979 descarta, para el conjunto de las asignaturas, el concepto de que el niño se forma investigando e interpretando su entorno e incidiendo como agente activo en su trasformación. Resulta ser, así, un factor de alienación.

Los distintos tipos de asentamientos humanos en el campo uruguayo*

Tanto durante la conquista española como después de la misma, el Uruguay rural careció de una verdadera política poblacional, organizándose atípicamente conforme a las exigencias de las actividades productivas, en particular las ganaderas. Las enormes dimensiones del suelo adjudicado por la Corona a los primeros colonizadores y el carácter extensivo de casi todas las explotaciones dieron a los asentamientos poblacionales algunos rasgos que no han perdido: su irracionalidad, su dispersión, su condición efímera y su bajísima densidad.

Lo que en otros países son aldeas o comunidades estables constituidas con fuerte sentido de identidad que responde a una lógica tanto productiva como cultural, en Uruguay es un muestrario de asentamientos, algunos de ellos totalmente inviables, otros en tránsito hacia su desaparición o, a la inversa, a un crecimiento que obedece a causas que denuncian la falta de cualquier empeño en favor de un ordenamiento territorial. Incluso el ferrocarril ha dejado de cumplir la función vertebradora de poblaciones creadas a lo largo de la vía férrea.

Los efectos de esta evolución sobre el sistema educativo y sobre el ejercicio del derecho a la educación son determinantes. Sobre un mapa demográfico escaso, ilógico y variable resulta muy difícil establecer un mapa escolar actualizado, racional y estable.

Simplificando una realidad tan compleja, podríamos identificar, sin entrar en su descripción detallada, algunos tipos de asentamientos humanos en nuestro campo:

– Las viviendas aisladas, a cielo abierto, en las zonas de ganadería extensiva separadas unas de otras por varios kilómetros, típicas del Norte y el Este del país y de ciertas zonas agrícolas y lecheras ubicadas separadamen-

* Fragmento transcrito de Soler Roca, Miguel, 2005 *Educación rural: situación, estrategias, propuestas* (Montevideo: ANEP) Informe al CODICEN pp. 8 y 9.

te, más o menos cerca de las vías de comunicación, predominantemente en parte del Litoral Oeste y en el Sur.

- El pequeño centro poblado, al que estadísticamente se denomina *localidades de hasta 2.000 habitantes*, con mayor densidad y ciertos servicios pero con características laborales y socio-culturales propias del medio rural. En algunos casos, especialmente en el suroeste del país, se trata de poblaciones creadas hace más de un siglo por grupos de fuerte afinidad étnica o ideológica, con un elevado nivel tecnológico y una calidad de vida muy superior a la media del campo uruguayo. En otros casos, son poblaciones recientes, vinculadas a empresas de producción intensiva (arroz, soja, cítricos, etc.).
- Las colonias del Instituto Nacional de Colonización, dotadas generalmente de viviendas aisladas propias de la mediana producción ganadera o agrícola y de un pequeño núcleo de servicios comerciales y técnicos.
- El rancherío típico, de precaria vivienda y bajísimo nivel de vida, de creación obligada por la expulsión de los antiguos habitantes del latifundio a raíz del proceso de alambramiento de fines del Siglo XIX.
- Los poblados MEVIR, muchos de ellos antiguos rancheríos con vivienda mejorada, otros resultantes de un reasentamiento suburbano o rural, con mayores posibilidades productivas y mejor calidad de vida.
- Las poblaciones fronterizas, con su problemática particular, sus referentes culturales y lingüísticos binacionales y su economía en parte sostenida por el contrabando bidireccional.
- El campamento ocasional, generalmente constituido por población masculina, laboralmente vinculado a la producción forestal u otras de carácter zafral.

Puede considerarse que las grandes explotaciones dedicadas a producir ganado, arroz, soja o madera son expulsoras de familias y apenas retienen en forma estable o zafral un mínimo de trabajadores varones para la realización de tareas de baja calificación. Los mayores proveedores de alumnos para la educación rural son las áreas colonizadas, las explotaciones ganaderas o agrícolas medianas, las zonas de minifundio agrícola, los rancheríos y los pequeños pueblos creados por nucleamientos progresivos espontáneos o por la acción de MEVIR.

La visión de la dictadura según su programa de 1979*

Este programa es parte y manifestación de una profunda ruptura en la vida y en la educación del pueblo uruguayo. No constituye una puesta al día –que bajo condiciones normales hubiera estado justificada, dado que los programas anteriores databan uno de treinta y otro de veintidós años atrás– sino una reorientación en una línea que quiebra, contradiciéndola, la trayectoria de la educación nacional. Es el programa de la dictadura militar uruguaya instaurada en 1973.

Coexiste –¿cómo decirlo en pocas palabras?– con ese inmenso drama de ocupación militar interna, terror, tortura, represión, asfixia cultural, empobrecimiento económico del país y de sus ciudadanos, desempleo y exilio, que la casta militar uruguaya ha impuesto al pueblo a lo largo de más de un decenio.

Lo que quedaba de vida democrática en el país en vísperas del golpe militar de 1973 era lamentablemente muy poco. Con la crisis económica local y mundial, la burguesía agrario industrial ya no puede sostenerse ni seguir sosteniendo –por vías que en gran parte eran artificiales– el nivel de vida de la población. Tanto en lo interior como en lo exterior se van instaurando los principios de una economía que se distancia progresivamente de los intereses del país para caer en un neo-liberalismo que sólo conviene a quienes están relacionados con el capitalismo externo. Resultan así sacrificados los sectores populares, pero también una parte de quienes hasta entonces habían detentado el poder según el modelo de una sociedad que estaba dejando de existir. El costo político final de este viraje consiste en la cancelación del funcionamiento de las instituciones democráticas y en la entrega del poder a los militares, con la complicidad de una nueva oligarquía especuladora que se subordina al imperialismo.

* Fragmento tomado de Soler Roca, Miguel 1984 *Uruguay, Análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979* (Barcelona) pp. 30 a 38.

Para la educación, los efectos de este tránsito ya habían comenzado a manifestarse desde la década del sesenta con un conjunto de medidas tendientes a frenar el movimiento de los maestros rurales: supresión en 1960 de la Sección Educación Rural y del Departamento de Escuelas Granjas, imposición de condiciones que hicieron imposible la continuación de la experiencia de La Mina, nuevas orientaciones para el Instituto Normal Rural, etc.

La progresiva insuficiencia de los recursos financieros para la educación afectó la calidad y la gratuidad de la enseñanza, la alimentación de los escolares, el nivel de vida de los docentes. En el momento en que los padres de familia enfrentaban mayores dificultades económicas, la escuela también se empobrecía, reduciendo cada vez más la función compensatoria que siempre había tratado de cumplir. Viejos problemas no resueltos, frente a los cuales las clases dominantes nunca habían mostrado ni interés ni sensibilidad, quedaron cada vez más rezagados: la representación de los maestros en el Consejo de Enseñanza Primaria, la planificación efectiva y participativa de la educación, la promoción de la alfabetización y la educación de adultos, la atención prioritaria de las zonas rurales y urbanas más empobrecidas, la dotación a la escuela de los edificios y equipamientos necesarios. En cambio las autoridades se aplicaron a aumentar su nivel de control sobre los servicios educativos y a reprimir los justificados reclamos de estudiantes, docentes y padres de familia. Los representantes de la reacción en el Gobierno y en el Parlamento legitimaron sus atropellos, aprobando en noviembre de 1972 la retrógrada Ley de Educación General.

Producido el golpe, los militares se lanzan en primer término a demoler las bases del sistema educativo vigente, que estaban en clara contradicción con los intereses que aquellos representaban y, en segundo lugar, a intentar fundamentar ideológicamente nuevas orientaciones para la educación.

El ataque a la enseñanza pública se manifestó por una arremetida global y brutal contra las estructuras institucionales, los dirigentes, los sindicatos de docentes, los maestros y profesores, los estudiantes. Los militares sabían que los centros de enseñanza de todos los niveles les eran y les seguirían siendo irreductiblemente hostiles. No tenían, pues, tiempo que perder y su primera tarea fue desmantelar el sistema, clausurar, confiscar, intervenir, suprimir, destituir, encarcelar, matar.

Cuando decidieron explicarse, sus argumentos fueron: la educación había caído en

el agnosticismo y por esa vía estaba, como la sociedad entera, infiltrada por el marxismo. Esto lo afirma "*un grupo de Jefes del Ejército*" en "*Testimonio de una nación agredida*"[1]. Esta "*ofensiva de penetración, que por entonces aparecía inadvertida para la inmensa mayoría de los uruguayos*" (pág. 218), lo contamina todo. En lo que tiene que ver con la enseñanza primaria, caen bajo su influencia, según los autores, los institutos de formación docente, las organizaciones magisteriales, los programas de estudio de 1949 y 1957, las Misiones Socio Pedagógicas, el Núcleo Experimental de La Mina, las Inspecciones de enseñanza (técnica, regionales, departamentales, de zona), las publicaciones pedagógicas, las Comisiones de Fomento Escolar, las bibliotecas escolares, las experiencias educativas. Todo esto ocurría, según estos miembros del Ejército, en connivencia con el Partido Comunista, después con el Frente Amplio, más tarde con la lucha guerrillera. "*La gran vulnerada*, dice este 'Testimonio', *fue la Escuela Pública y la Educación*", (pág. 225).

Este grosero análisis, contrario a la verdad histórica tanto en cuanto a los hechos como a su interpretación, aspira a legitimar el conjunto de acciones que en poco tiempo habían anulado medio siglo de esfuerzos. De aquella pedagogía respetuosa del niño y del maestro, de aquella fe en las bondades de la escuela pública, de aquella voluntad de situar al niño objetiva y críticamente frente a los problemas para contribuir a resolverlos, no puede quedar nada. La escuela nacional ha cometido dos faltas: dejarse infiltrar por quienes atentan contra la "*seguridad nacional*" y no haber tenido en cuenta "*el orden natural*" del mundo. Esto no tiene otro arreglo que ocupar militarmente el sistema educativo, sus escuelas, sus liceos, su Universidad. "*La escuela pública, motivo de tanto orgullo* –dice Eduardo Galeano– *es ahora escuela militar*".

La coherencia entre esta visión de la educación y la que el poder tiene de la sociedad es completa. Así se percibe del siguiente párrafo de un documento oficial[2].

1 Comando General del Ejército1978 *Testimonio de una nación agredida* (Montevideo: División Publicaciones y Ediciones de la Universidad de la República [intervenida]).

2 Consejo de Educación Primaria 1980 *Ciclo de divulgación de apoyo a los programas para escuelas urbanas y rurales* (Montevideo).

> "*Para su elaboración* [se refiere a la de los programas de 1979], *se han tenido en cuenta principios que han sido consagrados a través de documentos muy importantes, emanados de las más altas fuentes gubernamentales y que establecen lo que nosotros llamamos el marco doctrinario de los programas. Con ellos se persigue consolidar el particular estilo de vida del Uruguay a través de la afirmación de los conceptos de Familia, Patria, Soberanía, Nación y desarrollo en seguridad, tendientes a la exaltación de los valores de la orientalidad y al respeto por las tradiciones nacionales".*

El país está regido en lo militar por la "*doctrina de la seguridad nacional*", cara a los Estados Unidos, cara también a las demás dictaduras del Cono Sur. Refiriéndose a éstas, dos educadores argentinos se expresan así:

> "*Los sistemas educativos de estos regímenes se vuelven cada vez más elitistas; la educación se ve sometida a un control ideológico que se ejerce mediante diversos recursos: supresión de contenidos curriculares considerados 'subversivos'; prohibición de ciertos textos y de la lectura de autores determinados; presiones sobre los docentes obligándoles a la autocensura; prohibición de ciertos métodos didácticos o científicos. El hombre 'occidental y cristiano' –en el sentido más regresivo y medieval de la expresión– que se tiende a modelar por la fuerza, resulta totalmente opuesto al hombre libre que requiere toda democracia*"[3].

Los militares reemplazan el agnosticismo y el caos que denuncian en la educación por el sentido de las jerarquías, el principio de autoridad y, sobre todo, por el orden, su orden que, para que sea indiscutible, no puede ser otro que un "*orden natural*", un mandato ineluctable de la historia, un cimiento de la "*orientalidad*", heredado de la "*civilización occidental*". De ambas, orientalidad y occidentalidad en perfecta simbiosis, los militares se convierten en infalibles intérpretes y, al frente de ellos para estos menesteres, el Coronel (R) Julio R. Soto, Vicerrector Interventor del Consejo Nacional de Educación (CONAE).

No hay diálogo posible, no hay nada que discutir, no hay más que ceñirse, a partir de ahora, a este recuperado "*orden natural*". Éste supone la imposibilidad y el fracaso no sólo del materialismo marxista sino también del racionalismo,

3 Márquez, Ángel Diego y Sobrino, Encarnación 1981"L'évolution des conceptions el des réalisations pédagogiques en Amérique latine", en *Histoire mondiale de l'éducation* (París: Presses Universitaires de France) tomo 4.

del liberalismo. En contrapartida, implica la reivindicación de la "*civilización occidental*", la cual es definida por el Coronel Soto como:

> *"(...) la conjunción de la trilogía más perfecta que ha operado la humanidad al conjugar el sentido estético del clasicismo griego y la forma jurídica romana, con la moral cristiana llegada al mundo hace dos mil años. Los que hemos nacido en esta tierra uruguaya, somos pues herederos de este bien, raíz profunda de nuestra conciencia colectiva para un destino común, trazado en la historia con valores generacionales que han ido forjando el sentir de nuestra nacionalidad. La civilización occidental está pues enraizada en lo más hondo de nuestra conducta frente a la vida. Queramos o no, somos genuinamente de ella, y toda corriente de pensamiento que encierre conceptos discordantes, conduce a subvertir los valores esenciales de nuestra más pura tradición histórica. Debemos entonces estar alerta ante la infiltración foránea, y echar mano sin dilaciones, del arma más firme que para ello disponemos: LA EDUCACIÓN DE NUESTRO PUEBLO. Debiendo entenderse que educar significa proporcionar orientación formativa integral, esto es, fortalecer el espíritu de la persona humana, enriquecer su mente y robustecer su cuerpo". "Esto es desarrollar cultura, cultura occidental, desde luego, que es la única que aceptamos en nuestra condición de uruguayos, y por lo tanto, entendemos al hombre como un ser libre dotado de inteligencia y espiritualidad, esto es, con libertad de ejercicio de su razón aplicada al bien común para alcanzar su destino trascendente en el juego de los valores que encierra el Orden Natural"*[4].

De esta peregrina fundamentación no puede sino sobrevenir una confirmación de la política regresiva y represiva que la dictadura viene descargando sobre la educación. A partir de la publicación del mencionado folleto del Coronel Soto, la dictadura cuenta con un marco supuestamente teórico que explica el pasado, el presente y el futuro de la educación del Uruguay. En relación con la etapa en que fueron aprobados los programas de 1949 el Coronel Soto emite estos juicios:

> *"La Federación Uruguaya del Magisterio (FUM) fue completamente copada ya en 1949 por maestros uruguayos, convertidos en líderes marxistas –cuyos nombres, con frondosos prontuarios, no vale la pena mencionar– formados en las técnicas subversivas, algunos en el extranjero y otros en jornadas de adoctrinamiento promovidas por unas Misiones Sociopedagógicas llegadas al país en la década del 40, ante la indiferencia de to-*

4 Cnel. Soto, Julio R. 1975 *Proceso de la educación en el Uruguay* (Montevideo: CONAE).

das la autoridades nacionales educacionales. A partir de 1950 se registra que los cuadros docentes fueron poblándose de verdaderos dirigentes marxistas que presionando a los Consejos de la época fueron trampeando reglamentaciones, y mediante el fraude en los concursos y traslados, lograron ubicar piezas claves en la pirámide de las jerarquías docentes (...). *Y la acción para formar los cuadros intermedios fue muy bien orquestada a través de un Congreso de Inspectores que recomendó al obediente Consejo de Primaria de la época, la creación de los Departamentos de Educación Rural y Educación Permanente con nuevos planes en estas áreas educacionales".* Con respecto al programa de 1957 dice el Coronel Soto: *"Es un plan de puro cuño marxista dirigido a distorsionar las mentes infantiles".* Al referirse a la posición de este programa respecto de la libertad de expresión del niño, agrega: *"(...) en nombre de esa libertad, no se les podía corregir ni la ortografía, ni la redacción, ni la lectura, ni la caligrafía, ni el dibujo; argumentándose que hacer esto era limitativo de la libre creación".*

Todo esto, dice siempre el Coronel Soto, usando "*sagazmente desde largo tiempo, la mística vareliana por la que el maestro siente una especie de veneración religiosa, impregnándola sutilmente de un pensamiento en el que aflora la esencia del materialismo liberal, que irremediablemente da entrada al marxismo*".

Cuando el Coronel Soto se proyecta hacia el futuro y propone las bases de la formación del Hombre Uruguayo, establece los siguientes principios:

"*1. Procurar la capacitación del educando de forma que ejerza en el futuro una libertad responsable y noblemente orientada a orientar* (sic) *y jerarquizar las relaciones humanas en aras del bien común;*
2. Atender la orientación filosófico-política que conduzca a la concreción de los ideales de nuestra nacionalidad;
3. Formar su carácter en base a los principios morales del honor, la dignidad y el patriotismo;
4. Orientarlo hacia la unidad familiar a fin de que se convierta en el educador básico y natural de sus hijos;
5. Crearle una conciencia activa en defensa de los valores intrínsecos de la nacionalidad, con sentido de responsabilidad de su familia, su comunidad, la sociedad uruguaya y el culto a la tradición Patria;
6. Asegurar una acción que posibilite el acceso de todos los educandos a las fuentes de la cultura, en el orden y la disciplina, permitiendo su inserción natural en el medio geopolítico del País;
7. Desarrollar las facultades naturales del educando en el cultivo de la mente y el cuerpo;
8. Estructurar el sistema en diversos niveles

> *coordinados entre sí, atendiendo los avances en los campos educativos;*
> *9. Evaluar en forma permanente el rendimiento del sistema educativo nacional".*

De estos que el Coronel Soto llama *principios*, los que llevan los números 2, 3, 5 y en parte los números 1 y 6 trasuntan un nacionalismo ajeno, por su énfasis, por sus connotaciones y por su vocabulario, a un ideario educativo razonablemente equilibrado. Ya hemos visto que, sin sentirse menos patriotas que el Coronel Soto, los autores de los programas de 1949 y 1957 proponían en otro tono la formación en el niño de su conciencia de nacionalidad. El *principio* primero tiene el grave inconveniente de poner el acento en la capacitación del educando para ejercer una libertad responsable "*en aras del bien común*"; esta necesaria función socializadora de la educación debe ser integrada a la de desarrollo de la personalidad, por el derecho que asiste a cada uno de nosotros de existir como individuos y de desarrollarnos plenamente como tales. El principio número 4 tiene, como todas las referencias genéricas a la familia formuladas en estos contextos nacionalistas, un aire sospechoso, agravado por la aspiración a que se capacite al educando para que se convierta "*en el educador básico y natural de sus hijos*" con lo cual, a partir de la próxima generación, el papel de la escuela, el liceo y la Universidad cambiaría por completo.

El principio 6 traduce una relación no creadora entre la cultura y los educandos; el acceso de éstos "*a las fuentes de la cultura*, *en el orden y la disciplina*" no puede tener por objetivo insertarlos en el país, sino convertirlos en creadores participantes de la dimensión cultural de todo individuo y de toda sociedad, sin cercenarla a los límites del país, aunque para ello haya que sacrificar una enorme proporción del orden y de la disciplina que el Coronel Soto encuentra deseables. El principio 7 trae problemas de otro carácter; parece responder a la antigua psicología de las facultades, desarrolladas cada una de ellas, impresión que se acentúa por la referencia, en tanto que entidades separadas, a la mente y al cuerpo. El principio 8 no tiene que ver directamente con "*la formación del Hombre Uruguayo*", sino con la existencia del CONAE como mecanismo de gobierno. Finalmente, el principio 9 puede interpretarse como un criterio de sana administración educativa o, en este particular contexto, como una incitación a vigilar muy de cerca ciertos aspectos del sistema educativo y en particular sus costos (…).

El analfabetismo centroamericano*

Con motivo del huracán *Mitch* he vuelto a mi vieja manía de revisar las estadísticas disponibles para calibrar mejor las condiciones en que han quedado, tras su funesto paso, los pueblos centroamericanos. Entre otros indicadores, he tropezado con el sempiterno problema del analfabetismo.

El último anuario estadístico de la UNESCO, el de 1998, aporta estimaciones para 1995: en total los cinco países centroamericanos (excluyo Panamá) cuentan con 5.408.000 analfabetos de 15 y más años. Veamos las cifras correspondientes a cada país.

Estimación analfabetos de 15 años y más, 1995

País	Total	Porcentaje
Costa Rica	115.000	5,2
El Salvador	975.000	28,5
Guatemala	2.627.000	44,4
Honduras	869.000	27,3
Nicaragua	822.000	34,3

Varias observaciones:

– Se trata de analfabetos absolutos, o sea adultos que no saben leer y escribir; el número de analfabetos *funcionales*, es decir, aquellos que saben leer y escribir pero raramente tienen oportunidad de hacerlo en su vida cotidiana, es enormemente más elevado.
– Son estadísticas elaboradas sobre la base de informaciones gubernamentales. Si hay errores, lo más probable es que éstos respondan a una subestimación de la real gravedad del problema.
– El total de analfabetos en toda América Latina y el Caribe era ese año según la misma

* Transcripción del artículo del mismo título inserto en la revista *El Quetzal* (Barcelona: Asociación de Amistad con el Pueblo de Guatemala) Nº 45, enero-febrero de 1999.

fuente de 43.000.000 y la tasa continental de analfabetismo era 13,4 %. Quiere decir que de los cinco países centroamericanos, cuatro superan considerablemente la media de la región. Después de Haití, que cuenta con 55 % de analfabetos, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua son los países latinoamericanos peor situados.

– En Nicaragua, Honduras y Costa Rica la tasa de analfabetismo entre las mujeres es levemente inferior a la tasa del analfabetismo masculino. En cambio en El Salvador y Guatemala, aquélla es sensiblemente superior. En Guatemala la tasa de analfabetismo femenino asciende a 51,4 %; así, de cada dos guatemaltecas, una es analfabeta.
– El analfabetismo crece en América Central. Como en todo el mundo, descienden las tasas, pero no el número absoluto de analfabetos. Otra publicación de la UNESCO establecía en 4.227.200 el número de analfabetos en 1990. En cinco años se habrían incorporado 1.180.800 adultos al número de analfabetos. Este crecimiento afecta a los cinco países, pero el caso de Nicaragua es el más dramático. En 1990 contaba con 252.400 analfabetos. Ahora se va acercando peligrosamente al millón.
– En lo que precede, me he referido a analfabetos de 15 y más años. Pero a los cinco millones y medio de jóvenes y adultos analfabetos habría que sumar los niños que también lo son, es decir, los que tienen entre 10 y 14 años de edad y ya no ingresarán a la escuela. Se pueden calcular para América Central en por lo menos medio millón más.
– Analfabetismo no es sinónimo de ignorancia. El analfabeto no es un ignorante, sino el portador de una cultura que, aunque sea parcialmente, responde a sus necesidades y a las condiciones de su medio. Pero le está siendo negado el acceso y el uso de herramientas fundamentales, sin las cuales su nivel de participación y de felicidad estará fuertemente cuestionado.

No cansaré al lector con más estadísticas. A la pregunta de cuáles pueden ser las causas del agravamiento de este problema, cabe responder que unas son propias del mal funcionamiento de los sistemas educativos (que no logran el cumplimiento de la obligatoriedad escolar, que no aseguran la gratuidad del servicio, que no tienen en cuenta las características y necesidades de la población indígena, que no disponen de los maestros cualificados que serían necesarios, que no dan a la educación la prioridad presupuestaria que conviene, etc. etc.) y otras responden a las características de

la sociedad global. Sociedades antipopulares, con una distribución de la renta que causa las peores desigualdades sociales del mundo, con índices de pobreza y desempleo alarmantemente progresivos, con un desprecio total por la participación popular en la conducción democrática de las cuestiones públicas, no pueden sino generar analfabetismo. Éste debe ser considerado mucho más un problema político que un problema educativo. Su solución requiere respuestas políticas.

Los gobiernos no estaban haciendo antes de la llegada del *Mitch* prácticamente nada. Por mucho tiempo la lucha contra el analfabetismo no será una prioridad gubernamental. En cambio, es grande el número de colectivos no oficiales que a través de programas de educación popular están alfabetizando a la población centroamericana. Pese a estos esfuerzos desde la base, el analfabetismo seguirá creciendo en tanto los sistemas educativos oficiales no se apliquen a la escolarización total de los niños y los regímenes políticos no velen por la construcción de una sociedad que respete el derecho de todos los ciudadanos a ser los auténticos protagonistas de su historia. Recuerdo un cartel, hace muchos años, en Bolivia. Decía *Revolución es alfabetización, alfabetización es Revolución*. Eran otros tiempos. Pero muy pronto Bolivia dejó de hacer tanto la revolución como la alfabetización.

Quienes sí hicieron ambas cosas fueron los guatemaltecos entre 1944 y 1954, durante los gobiernos populares de Arévalo y Arbenz. Yo pasé por Guatemala a principios de 1954, en pleno proceso de reforma agraria y educacional. El país se encontraba enfrentado a los intereses de la United Fruit Company, revalorizando sus recursos y sus variadas culturas indígenas. Visité escuelas normales y núcleos escolares. Fue para mí un placer ver trabajar a los maestros con ilusión y confianza. Los cambios económicos y sociales eran visiblemente comprendidos y apoyados por el pueblo. Recuerdo a una empleada del hotel en que me alojaba que me dijo: *yo siempre le pido a la Virgencita que no nos cambie este presidente de ahora que tanto hace por nosotros.*

Pocos meses después, las botas financiadas por los Estados Unidos pisoteaban aquel valioso experimento democrático. En las décadas siguientes hubo centenares de miles de muertos y, a medida que aumentaba su número, aumentaba la cuenta de los analfabetos. La falta de democracia y la falta de escuelas son hermanas gemelas, nacidas de un mismo designio antipopular.

Pero tal vez donde la condición política e histórica del analfabetismo resulte más clara sea en el caso de la Nicaragua presandinista, sandinista y postsandinista. Cuatro cifras (perdón por volver a ellas): 50 %, 12,9 %, 3,77 % y 34,3 %.

- 50 fue el porcentaje de analfabetos de 10 y más años que encontraron los sandinistas al tomar el poder, según un censo realizado a fines de 1979. Era el lógico resultado de cuarenta años de somocismo.
- 12,9 % fue la tasa de analfabetismo proclamada por el Gobierno Sandinista el 3 de agosto de 1980, tras los cinco meses que había durado la Cruzada Nacional de Alfabetización. Yo había acompañado intermitentemente los trabajos, como especialista de la UNESCO. Fue un período de febril actividad, en que 100.000 adolescentes, regados por aquella difícil geografía, lograron alfabetizar a 406.000 compatriotas. Era para mí un inmenso placer ver a aquellos jóvenes alfabetizadores, creciendo en su propia experiencia, en la comprensión de un país que era el suyo pero que no conocían, en su conciencia de ser parte de un proceso de transformación nacional para el cual el dominio de las técnicas de comunicación escrita resultaba una herramienta clave. Lo he escrito en otra ocasión con una sinceridad en la que me complace persistir: "*Asistir al acto del 23 de agosto de 1980, en que se dio por acabada la Cruzada ante casi 100.000 alfabetizadores y medio millón de nicaragüenses venidos de todas partes, fue un gran desquite para mí, el desquite de tantas frustraciones, tantas trampas, tantas ocasiones perdidas de hacer de la educación una fuerza transformadora de lo que debe ser transformado. Cuando Fernando Cardenal izó la bandera que proclamaba a Nicaragua Territorio Victorioso del Analfabetismo sentí que asistía a uno de esos momentos en que la vida insiste en valer la pena que nos da*".
- 3,77 % fue la tasa de analfabetismo a que se llegó en Río San Juan en 1987, tras largos años de trabajo educador, conducido por Orlando Pineda, con jóvenes maestros titulados y no titulados, convencidos todos ellos de que las nuevas oportunidades que el reasentamiento poblacional ofrecía a los habitantes del departamento exigían la posesión de la lectura y la escritura. Fue esa la primera oportunidad en que en Nicaragua se pudo izar la bandera de *Territorio Libre de Analfabetismo*. La prueba de que, bajo de-

terminadas circunstancias sociopolíticas, la alfabetización del pueblo es posible.

– 34,3 % es la cifra en que la UNESCO estimaba el analfabetismo nicaragüense en 1995. Hoy debe ser más alta. No puede ser de otra manera. Los gobiernos conservadores posteriores a 1990 se propusieron destruir todo lo que el pueblo pudiera identificar con el sandinismo. Y entre tanta destrucción, se ensañaron especialmente contra la cultura del pueblo. Es lógico, trágicamente lógico, que haya sido así. Un pueblo inculto renunciará a sus derechos, no tendrá por qué conocerlos, no encontrará donde leerlos. Las cartillas de alfabetización fueron destruidas, el programa de educación de adultos desapareció del presupuesto, en las escuelas públicas hubo que pagar derechos de matrícula, apuntalar mediante el pago de bonos el miserable sueldo de los maestros, comprar los textos que antes eran gratuitos. Hoy, muchos padres no pueden enviar a sus hijos a la escuela. Para muchos niños y niñas la escuela es hoy la calle. Tendrá que venir (vendrá sin duda) otro golpe pendular de la historia centroamericana que devuelva a la población nicaragüense el hoy mutilado derecho a un saber básico. Un saber que se adquiere en cinco meses de revolución.

He dicho anteriormente que son muy numerosos los grupos que en América Central luchan contra este problema. Lo hacen desde ONGs populares, desde iglesias, sindicatos, cooperativas, organizaciones de base. Sus fundamentos teóricos han ido tomando forma en un movimiento que denominamos de *educación popular*, una educación alternativa de la que ofrece el Estado para la perpetuación del sistema. Pocos de los educadores populares son maestros; la mayoría son voluntarios, dirigentes, animadores surgidos del pueblo, sin formación pedagógica profesional, pero con la voluntad de servir a sus pueblos apoyándose en una frase cara al pueblo cubano: *el que sabe más enseña al que sabe menos*. Y además le enseña desde la vida, tomando como centros motivadores del aprendizaje los problemas locales, los intereses de niños, hombres y mujeres empobrecidos, que cada día más necesitan leer la vida más que los textos.

Los he visto y admirado en todos estos países, escribiendo cartillas que reflejan funcionalmente los problemas del medio, asociando la lectura y la escritura con la producción indispensable a la familia, con los conocimientos de salud que alejan la muerte, con el saber político necesario para la organización de las fuerzas populares. Así lo hizo Sandino en su

larga lucha antiimperialista, así lo dijo Fonseca (“*y también enséñenles a leer*”), así lo quisieron y lo hicieron las guerrillas salvadoreñas y guatemaltecas, convencidas de que el goce de los demás derechos pasa por el derecho a la educación, así lo siguen haciendo –muchas veces con el apoyo profesional y material de compañeros de Catalunya– centenares de colectivos.

Con el *Mitch* todo se hace exponencialmente más difícil y urgente. Intensificar la solidaridad significa saber transferir recursos de la sociedad catalana a la sociedad centroamericana. Significa también mantener un elevado nivel de estudio de los problemas y de denuncia de las situaciones. Debemos persistir en el empeño de entender este momento histórico, con su aparente modernidad, su irrefrenable tendencia a la mundialización de los procesos, su criminal neoliberalismo. Debemos optar, procurando coherencia entre nuestro pensamiento y nuestro estilo de vida. Debemos seguir siendo los portavoces de aquellos pueblos. Seguir gritando contra la injusticia. Para lo cual aporto una última cifra, bien importante. Alfabetizar una persona costó 30 dólares en ocasión de la Cruzada nicaragüense de 1980. Supongamos que ahora invirtiéramos el doble, 60 dólares. Alfabetizar seis millones de centroamericanos costaría 360 millones de dólares. Es lo que el mundo invierte en gastos militares en menos de cuatro horas.

Tercera Parte

Vida, identidad y educación rural

Un concepto de desarrollo rural*

El desarrollo de las personas y sociedades rurales y del propio medio natural rural, al que solemos llamar desarrollo rural, resulta un capítulo fundamental del desarrollo global. La mitad de la población mundial habita todavía en las zonas rurales, proveedoras de los alimentos de más de seis mil millones de seres humanos y en las cuales viven una enorme proporción de los pobres y hambrientos con que todavía cuenta la Humanidad. Debemos reconocer, no obstante, que, cualquiera sea la definición que adoptemos para la ruralidad, la población rural uruguaya es francamente minoritaria. No solamente vivimos el trasiego universal de pobladores al medio urbano sino que corremos el riesgo de que extensas zonas del país queden condenadas a una condición demográficamente desértica, al extremo de que el Instituto Nacional de Estadística nos dice que en 2007 la población rural *dispersa* (el adjetivo es importante) era de solo 209.800 habitantes, o sea el 6,3 % del total.

Es frecuente que no se reconozca la importancia de esta área especializada del desarrollo, no solo en razón de las distancias geográficas desde las que opera el poder, sino porque hemos ido concentrando progresivamente en las ciudades el bienestar, la educación superior y la cultura, el goce de vivir, la defensa de la salud, el respeto a los derechos y el acatamiento a las normas convenidas, tendiendo a hacer de la civilización urbana el paradigma civilizatorio. Los que hemos trabajado con vocación social en las áreas rurales sabemos que no es exactamente así y que muchas veces, ante las manifestaciones de crisis material o moral que suelen afectar a las ciudades, apelamos a las grandes reservas que teníamos descuidadas y que están ahí, en nuestros campos. Los educa-

* Fragmento de la ponencia de Soler Roca, Miguel 2008 *Formación de formadores para el desarrollo rural*. Seminario Internacional sobre el mismo tema realizado en Uruguay del 10 al 14 de noviembre.

dores, por ejemplo, sabemos en qué gran medida los centros docentes rurales han contribuido al pensamiento y a la acción de la educación general. Y de esto he sido testigo en toda América Latina.

Los actuales programas de desarrollo rural y la propia composición de este Seminario confirman una convicción vastamente compartida: si el desarrollo en general ha de responder a un enfoque integrado, con más poderosas razones el desarrollo rural tiene un carácter necesariamente interdisciplinario e interinstitucional. Es en el medio rural donde los habitantes tienen una visión cósmica de su entorno, donde las relaciones humanas se dan cara a cara, donde los seres vivos y hasta la naturaleza inerte envuelven la existencia humana, donde la infancia prospera gracias a un abanico enorme de seres de los que forma parte vivencial. Ningún propósito de desarrollo ha de fragmentarnos. Preservar la unidad de nuestra existencia en un medio por definición integrado, ha de ser una de las preocupaciones fundamentales de los programas de desarrollo rural.

La experiencia me ha enseñado que en este propósito interdisciplinario en pro de la integralidad hay tres puntales básicos, indispensables: el progreso económico (agropecuario, agroindustrial, artesanal y de los servicios locales), la atención de la salud, en todos sus aspectos y con preocupación preventiva, y la cobertura total del derecho a la educación, en todos sus niveles y apelando a todas sus modalidades. En el caso de Uruguay cabe destacar el papel que le corresponde al Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en la constitución de un núcleo básico promotor del desarrollo rural. Una sociedad que no organiza servicios coordinados por lo menos en las áreas fundamentales condenará a sectores de su población rural a la marginalidad, la pobreza, la ignorancia, la insalubridad, el gran desencanto de hacer frente a la vida cotidiana sin expectativas. En las estructuras que con este motivo deban crearse no habrá hermanos mayores ni menores sino responsabilidades compartidas, en ciertos casos de manera rotativa.

He afirmado que presiento un cierto acuerdo en cuanto a la naturaleza integral que han de tener tanto el desarrollo general como el desarrollo rural. No sé si nos resulta tan fácil coincidir en cuanto a la profundidad que se ha de dar a las acciones de desarrollo rural. Personalmente sigo creyendo útil la definición que el diccionario Larousse da del término desarrollo: "*Desarrollo: transformación de las estructuras demográficas*, *económicas y sociales que*, *ge-*

neralmente, acompañan al crecimiento"[1]. Se trata de *transformación de estructuras*, no de simple crecimiento, no de pequeños cambios. Por supuesto, allí donde las estructuras hayan sido transformadas en función de un proyecto de sociedad compartido, el desarrollo rural habrá de preservar y perfeccionar ese proyecto, elevando siempre la mira en términos de justicia social, reordenamiento territorial, mejoramiento de la calidad de la vida, plena vigencia de todos los derechos. Allí donde no se da esta situación, cuidémonos de no hacer del desarrollo rural un simple paliativo, un mal remiendo, o una estafa. Suele ocurrir.

Reconozco que esta sucesión de pronunciamientos es totalmente discutible, que el desarrollo rural puede ser otra cosa muy apartada de mi visión. Para eso se reúne el Seminario, para debatir y proponer.

1 Echaudemaison, Claude-Daniele *et al.* 1993 *Diccionario de Economía* (Paris: Larousse).

Educación y ruralidad*

¿Es legítimo hablar de una "*educación rural*" como categoría diferenciada de una "*educación urbana*" o de una "*educación*" simplemente sin adjetivos?

Esto es discutible. Ha sido objeto de polémica en el país (intensamente en el período 1944-1949) y lo sigue siendo a nivel internacional.

Simplificando el problema, caben cuatro posiciones:

1. Existe una educación estructurada, considerada eficiente, de calidad, que actúa como preparación para la vida y como factor de elevación social para aquellos grupos que están en el poder o aspiran a él. El arquetipo de esta educación es la que se imparte en las ciudades. A los niños rurales se les ofrece una educación que es un remedo de la anterior, con pobreza de recursos, de menor calidad, limitada en el tiempo. Esta enseñanza impartida en una escuela llamada "*rural*" por el área en que está implantada, aporta, y no a todos los niños, una educación de segunda clase. (...). Esta situación de hecho ha predominado y predomina aún en América Latina. Según la misma, sólo sería posible hablar de "*educación*", sea ésta impartida en escuelas "*urbanas*", "*rurales*" u otras.

2. El derecho a la educación cobija a todos los niños y dentro de fronteras debe ser disfrutado por todos ellos en las mismas condiciones. Los principios democráticos no discriminativos en que se asienta nuestro sistema educacional requieren que se asegure la homogeneidad del nivel de la educación impartida y la transferibilidad del niño de un medio a otro sin traumatismos (...). El desarrollo del niño como usufructuario de su derecho a educarse prima sobre toda consideración de carácter ambiental. Esta posición tuvo ardorosos aun-

* Transcripción parcial de "Ideas generales para una reflexión global sobre el momento educativo nacional" 1985 en *Punto 21 (*Montevideo: CIEP*)* Nº 29, marzo, pp. 39 a 47.

que escasos partidarios en nuestro país en los Congresos de Escuela Rural de los años 1944, 1945 y 1949. Según ella no hay ni puede haber más que una "*educación*" la cual, por lo menos en el nivel básico, no puede admitir ningún adjetivo limitante.

3. Al extender la educación a las zonas rurales, hay que dar a la misma un carácter compensatorio del déficit propio del medio rural. Para esta posición, ruralidad es equivalente a pobreza, marginalidad, debilidad frente a la sociedad urbana. La educación debe contribuir a corregir esta injusta relación; no es posible hacerlo llevando al campo la otra educación sino, todo lo contrario, concibiendo una educación distinta, enraizada en el hecho rural mismo; educación rural y, para algunos, ruralizada y hasta ruralizante. (...). Según esta posición se puede hablar sin ambages de "*educación rural*" que se imparte en una escuela también "*rural*", no tanto por su implantación como por su militancia. Algunos de estos argumentos fueron reconocidos como válidos en el Congreso de Piriápolis de 1949. Es la posición actual de muchos países africanos y de muchos técnicos puestos a sugerir una doctrina de desarrollo educativo para el Tercer Mundo. Sobre bases similares, se habla también en otros contextos de "*educación indígena*".

4. Es posible escapar al dilema urbano-rural situando el problema en términos más generales. No es posible educar sino por referencia a la realidad y ésta no es otra que la vida concreta de que forma parte el educando. Entre el mundo real y el mundo escolar (el de los programas, los textos, los conocimientos acumulados, clasificados, listos para su ingestión), esta posición se inclina decididamente por el primero. No hay otra pedagogía que la que tiene la realidad como punto de partida y como punto de llegada, en una secuencia que va de la investigación a la acción, pasando por la correcta interpretación y por la toma de posesión consciente e intencionada del saber. La educación se da aquí y ahora. Educando bien en función de ese aquí y de ese ahora, se educa para cualquier medio y para otros tiempos que vendrán y que no sabemos cómo serán. Para esta posición la educación no sería rural ni urbana, ni suburbial, ni minera, sino una educación que intenta desarrollar las potencialidades del educando, pero no en el vacío sino en un medio concreto que puede ser, ese sí, rural, urbano, suburbial o minero. Esta *pedagogía del medio* no condena al educando a su entorno sino que, al darle las herramientas teórico-prácticas para interpretar y dominar *su* medio concreto, le habilita para resituarse en otros contextos espaciales o

temporales. Esta posición fue en buena medida la que predominó en el Congreso de Piriápolis. Hoy encuentra adeptos, que generalmente actúan en minoría y a escala experimental, en todas partes del mundo. Según ella no convendría hablar de "*educación rural*" sino de "*educación en zonas rurales*", marcando así que no se educa forzosamente *para* la ruralidad sino *en* un contexto de ruralidad, entre otros contextos posibles, a los cuales sería posible aplicar un enfoque similar, desapareciendo así el problema de las diferencias de nivel. No tiene por qué identificársela necesariamente con una posición doctrinaria de materialismo pedagógico, por cuanto la realidad, base del proceso de formación, contiene también elementos afectivos, culturales, espirituales, estéticos. Tiene la ventaja de complementarse bien con las tendencias actuales que se oponen a una excesiva "*escolarización*", con las corrientes favorables a la educación "*ambiental*", con las tendencias que critican la enseñanza tradicional alienante (aprender como descubrimiento y modificación de lo real importa más que enseñar como transmisión del contenido de textos) y con las tendencias favorables a la educación permanente (el enfoque sería aplicable a todos los niveles y modalidades de educación, incluso a la educación de adultos y a la educación a distancia, para lo cual resulta esencial *aprender a aprender*).

Cabe hacer la crítica de estas cuatro posiciones y examinar otras posibles, las variantes intermedias o yuxtapuestas y la adecuación de todas ellas al momento actual nacional. Personalmente, creo que la cuarta, desde luego debidamente desarrollada, puede evitar querellas innecesarias y resultar sugerente a los maestros de cualquier medio, siempre que estén dispuestos a reconocer la fuerza educante de ese medio y las consecuencias prácticas de ese reconocimiento. Más concretamente, puede dar lugar a la elaboración de un currículo nacional de enseñanza básica con elementos comunes a todos los medios y aplicaciones flexibles a cada medio concreto, favoreciendo así la funcionalidad de la educación y la creatividad en las escuelas. Puede dar lugar también a un enfoque decidido de los problemas educativos en las zonas urbanas marginales, que han merecido hasta ahora menor atención que las zonas rurales y donde la situación social clama por acciones inmediatas, a las que la escuela no puede ser ajena.

La necesidad de políticas agrarias*

De lo ya dicho se desprende que no nos es posible pensar en operaciones de desarrollo rural sin tomar en consideración una serie de factores condicionantes del mismo. No se trata de un enfoque de la acción social con bases programáticas y metodológicas mecánicamente aplicadas, sino de un proceso de comunicación humana de objetivos transformadores. Las acciones micro y aquellas desprovistas de fundamentos necesariamente políticos no tienen ninguna perspectiva de éxito. De ahí la necesidad de que el desarrollo rural responda a políticas agrarias previamente definidas.

En muchos países se aplicaron técnicas de desarrollo rural de mayor o menor alcance sin un previo debate de los fines del desarrollo general y rural. Los programas tuvieron así una marcha pendular, según los intereses de los gobiernos de turno, según propuestas financiadas desde el exterior, en frágiles coyunturas. Estos emprendimientos sin ideología y sin perspectivas temporales a largo plazo conducen a una doble frustración: la de los técnicos que los tienen a cargo y la de las poblaciones a las que van dirigidos. Es cierto que hay momentos históricos en que estos requisitos no se cumplen. Las poblaciones pueden estar imperiosamente necesitadas de algunos cambios mientras el poder tiene otras prioridades. Suelen aparecer en tales condiciones brotes de desarrollo rural, noblemente inspirados pero condenados a tocar muy pronto un techo cercano y efímero. América Latina está llena de ejemplos de funcionarios del sector público y de voluntarios del sector privado que *hacen* desarrollo rural a la medida de lo que está a su alcance o de lo que les es permitido hacer. A veces en la mayor soledad (el caso de muchos maestros y muchas maestras rurales es el más frecuente), a veces

---

* Fragmento de la ponencia de Soler Roca, Miguel 2008 *Formación de formadores para el desarrollo rural*, presentada al Seminario Internacional sobre el mismo tema realizado en Uruguay del 10 al 14 de noviembre.

alcanzando a constituir redes más o menos organizadas, más o menos estables. Manifiesto mi mayor respeto por estos esfuerzos a favor de un desarrollo rural que podríamos llamar de *mantenimiento de la esperanza* o *de aprestamiento de la transformación*. Tal vez el Seminario quiera recomendar algunos principios y técnicas que amplíen y profundicen estos meritorios esfuerzos.

Pero en mi opinión América Latina cuenta con experiencias del pasado, con realizaciones del presente y con exigencias de futuro con una visión más ambiciosa del desarrollo rural, un desarrollo rural inspirado por políticas agrarias en las que se consagren principios como los siguientes:

- La tierra es un bien nacional, un recurso de uso soberano, cuya función social ha de estar debidamente articulada con su función económica. Su distribución, su propiedad y su uso productivo han de estar regulados por el Estado, de manera de evitar su concentración y su fragmentación excesivas, su extranjerización incontrolada, el anonimato catastral, la aplicación de tecnologías improductivas o peligrosas, el fracaso empresarial, en una palabra, la irracionalidad antisocial de su uso.
- Suelo y agua son bienes expuestos a la degradación y al agotamiento. La política agraria ha de evitarlo, con medidas de educación, prevención y control, apoyadas por una robusta legislación. Cuando la valoración puramente mercantil del suelo se impone a su función social, la degradación del mismo resulta inevitable y las desigualdades se acentúan.
- El desarrollo general y el desarrollo rural tienen en el Estado su responsable final y su garante. No obstante, la protagonista de la edificación del desarrollo es la población y sus organizaciones locales, departamentales y nacionales. Con su participación se evitará el predominio de políticas y estrategias que respondan a un pensamiento único y centralizado. El desarrollo rural es el desarrollo de grupos humanos desiguales y la preservación de sus respectivas identidades constituye un factor positivo.
- No hay desarrollo rural sin organizaciones de base, cuyos miembros sientan la necesidad de una visión en cierto grado compartida de sus problemas, recursos y proyectos de producción y de vida.
- Es importante que la legislación favorezca y proteja la explotación familiar, directa y de elevada calidad tecnológica, así como la or-

ganización de entidades y de prácticas cooperativas en las que el productor individual encuentre estímulo, apoyo solidario, formación e incremento del beneficio.

- Los proyectos de carácter predominantemente asistencial solo se justifican en situaciones excepcionales y a corto plazo (catástrofes naturales, urgencias de la primera infancia, hambrunas inesperadas). No son verdadero desarrollo rural, pero son articulables con éste, debiendo ser reconvertidos en programas conducentes a la autonomía, la dignidad y la participación organizada de las personas.
- En todos los aspectos que vengo mencionando la mujer es agente fundamental del desarrollo rural. Su papel tradicional de dueña de casa (en infinidad de casos apenas dueña de un rancho o de un tugurio) es y ha de seguir siendo sobrepasado por sus actuales responsabilidades como partícipe en la producción, como exigente impulsora del mejoramiento de la calidad de vida, como promotora de organizaciones comunales y de género, como sujeto de programas educativos y culturales que le permitan sostener, sin resignación ni renunciamientos, que la vida rural no tiene por qué ser inferior a la urbana. La puerta de entrada más efectiva para muchos programas de desarrollo rural está en la motivación de las jóvenes y las mujeres.
- Por experiencia directa afirmo que los jóvenes son agentes dinamizadores del desarrollo rural, a los que conviene motivar para que, cuando lo deseen, se afinquen en el medio campesino como vecinos, como productores y como promotores de cambios. La evasión de jóvenes hacia los suburbios citadinos o hacia el extranjero debe ser considerada por todos nosotros como un fracaso a compartir, que obstaculiza todo propósito de desarrollo de la vida rural. Más aún: no debemos renunciar a organizar programas de reasentamiento que rescaten para el medio rural colectivos de jóvenes que hoy viven o malviven en las ciudades. El desarrollo rural es o debe ser un programa de asentamiento civilizador en el que los y las jóvenes tienen un importante papel a desempeñar, principalmente a través de sus propias organizaciones de base. Esto requiere innovaciones legislativas, así como la comprensión y el esforzado apoyo de toda la sociedad.
- La adopción de una política agraria nacional ha de apoyarse en un conocimiento suficiente de la realidad, en particular de los recursos naturales con que se cuenta. La explotación del suelo, el agua y otros

recursos naturales no puede ampararse en una irrestricta libertad de acción sino configurarse conforme a un mapeo circunstanciado del uso potencial de cada hectárea, desde una perspectiva orientada por el interés nacional, como lo establecen en Uruguay los dos primeros párrafos del Artículo 32 constitucional. No vale tanto la riqueza intrínseca que se atribuye a un recurso natural como la adecuación y respeto con que se hace uso del mismo. Esta diferenciación de la base natural y de su explotación es lo que nos lleva hoy a hablar más de distintas *ruralidades* que de una *ruralidad* homogénea, que no existe ni siquiera en los pequeños países.

– La producción agropecuaria tiene altos y bajos, por razones tanto climáticas como económicas, nacionales o internacionales. Los productores han de ser protegidos por políticas que en épocas de reducción de los beneficios eviten su colapso y emigración. Igualmente han de ser protegidos de las incertidumbres que pueden crearles los períodos de bonanza financiera por fluctuaciones positivas ajenas a su voluntad. Debe ayudárseles a que no conviertan beneficios inesperados en adquisiciones innecesarias o suntuosas, y crear estímulos para que realicen inversiones sanas, de interés nacional, tanto agrario como general.
– La política agraria ha de implementarse mediante estrategias integradas, multisectoriales, interdisciplinarias e interinstitucionales, coherentes con el proyecto político nacional (no digo proyecto *partidista*, sino *político*), con espacios compartidos por los sectores público y privado. *Trabajar en equipo* sigue siendo un principio a retener. Los programas de desarrollo productivo han de ser económicamente sustentables, éticamente inspirados, contribuyentes a la construcción de una sociedad basada en principios de libertad, democracia y justicia.
– El papel propio de los organismos municipales merece ser recordado, por lo que éstos ya vienen realizando y por su innegable potencial de futuro.
– La política de desarrollo agrario es parte –más o menos relevante según los países– del desarrollo nacional e internacional. El desarrollo rural no puede ser planificado sectorialmente con prescindencia de la visión de conjunto de la sociedad nacional, sus necesidades, expectativas y recursos, y sin las correspondientes relaciones con otros países, más en términos de cooperación que de competencia. Hemos de recor-

dar, con modestia y firmeza, que Uruguay ha conocido casos de mortalidad infantil por desnutrición y que la FAO, en el Día Mundial de la Alimentación, declara que 923 millones de personas padecen hambre en el mundo [1]. Sin una concepción ampliada del desarrollo no se alcanzarán las metas que la colectividad internacional se ha fijado.

– La cooperación regional e internacional tiene un importante papel a desempeñar en el desarrollo rural, en el entendido de que estoy refiriéndome a la cooperación horizontal, respetuosa de las soberanías nacionales, en la cual los intercambios predominan sobre las imposiciones y en que, de requerirse la dotación de recursos financieros, éstos no serán un factor condicionante de políticas y estrategias. Las instituciones regionales o subregionales de cooperación en el área latinoamericana tienen en el desarrollo rural un rubro muy indicado para el examen de las políticas agrarias y la ayuda mutua sobre el terreno. No obstante, todo programa, proyecto o acción de desarrollo encuadrado en la cooperación internacional ha de ser considerado un emprendimiento cuya primera y última responsabilidad es de carácter nacional.

– Deben crearse y sostenerse adecuadamente instituciones y programas de investigación tanto biológica como sociológica y económica al servicio del desarrollo rural. La acción en Uruguay del Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria (INIA) y la de sus similares en otros países, así como la de los centros universitarios, constituye una de las claves del cambio tecnológico, de la organización vecinal, la cooperación y mutuo aprendizaje entre productores y técnicos, la inserción regional e internacional de los saberes adquiridos. En los países de vocación agropecuaria, una parte sustancial del esfuerzo a favor de la I&D ha de dedicarse al desarrollo rural.

– El concepto de un desarrollo rural limitado a la producción y exportación de materias primas no es correcto. Nuestros países han de ampliar el procesamiento industrial de los bienes que producen, sumándoles *valor agregado*, creando fuentes de trabajo, asegurando la soberanía alimentaria total, cambiando el paisaje desierto de nuestros campos, descentralizando los centros de formación de alto nivel de técnicos y trabajadores. Debemos exigirnos llegar a hablar

1 Diario *La República* 2008 (Montevideo) 16 de octubre.

del desarrollo rural como de un desarrollo con un elevado componente agroindustrial.

- En todos los países y en el Uruguay en particular se dispone de una más o menos amplia y justa legislación aplicable a la ruralidad y a su desarrollo. Algunas leyes, pese a su vigencia, no tienen aplicación alguna o la tienen de manera parcial y hasta corrupta. Hay que rescatar ese legado, evaluarlo, actualizarlo y ampliarlo y hay que crear mecanismos institucionales y competencias profesionales para un control mucho más estricto de su aplicación.
- Los programas de desarrollo rural requieren recursos legales, materiales y financieros. Resulta fundamental que los presupuestos nacionales les doten de tales recursos en tiempo y en cantidad suficiente, de modo de asegurar acciones para el medio y el largo plazo, o sea lo que los franceses llaman *un développement durable*. La discontinuidad de los programas no solo paraliza la acción sino que frustra a sus agentes. Es frecuente que las comunidades de América Latina hayan visto desfilar repetidamente programas improvisados, efímeros, o simplemente testimoniales, mal dotados de medios, lo que conduce por un lado a la inoperancia y pronta extinción de los logros y, por otro, al resentimiento de las poblaciones que, tras aportar sus esfuerzos, se sienten frustradas, manipuladas e incapaces de seguir adelante.
- Más importantes que los ya mencionados, son los recursos profesionales y el personal en general que cumple funciones en los programas de desarrollo rural, los llamados *formadores*, razón de ser de este Seminario.

Alambrado y rancherío*

Hacia fines del siglo XIX la ganadería nacional experimentó cambios importantes: la introducción del ganado ovino, que rápidamente se multiplicó sin afectar los stocks de bovinos puesto que la alimentación de ambas especies con pasturas naturales resulta complementaria y no competitiva, la introducción de técnicas de mestizaje animal que mejoraron sensiblemente la calidad de los productos ganaderos exportables y, más tarde, la progresiva constitución de una pujante industria frigorífica, casi toda ella en manos extranjeras. En ese proceso tendrá profundas repercusiones sociales la introducción del alambrado de los campos, pues esta innovación tecnológica será a partir de 1870 requisito indispensable para el tránsito de la estancia cimarrona a la estancia moderna. En lo esencial, la técnica productiva siguió siendo casi exclusivamente extractiva pues continuó basada en el pastoreo directo de la pradera natural, pero el control del ganado y del uso del suelo requería, gracias a los límites impuestos por el alambrado exterior e interior de las estancias, mucho menos personal.

A partir de entonces, la mayor parte de los pobladores de los latifundios –familias de peones, lavanderas, cocineras, domadores, en algunos casos la maestra de la escuela local, artesanos, vagabundos, agregados de toda clase– devino personal transitoria o permanentemente excedentario y fue expulsado de la estancia, la cual dejó de ser un feudo patriarcal para pasar a producir conforme a un modelo con fuerte predominio del capital en suelo y ganado, algunas mejoras tecnológicas de fácil aplicación y escasísima contribución del factor trabajo, al extremo de que la estancia latifundista no requería ni requiere en forma estable más de un peón cada mil hectáreas y de que una mayoría de propietarios pudieron ausen-

* Transcripción de un fragmento de Soler Roca, Miguel 2005 *Réplica de un maestro agredido*, (Montevideo: Ediciones TRILCE) pp. 159 a 166.

tarse de sus predios para vivir mucho más cómodamente en la capital del departamento, en Montevideo o incluso en Europa.

Surgió así en el país el dramático problema de los rancheríos, uno de los más estudiados, uno de los de mayor impacto en el pensamiento educativo nacional, uno de los todavía pendientes. Grandes nombres de la bibliografía nacional se ocuparon de este tema: Diego Martínez Lamas, Aldo Solari, Julio Castro, Juan V. Chiarino, Miguel Saralegui, Daniel Vidart, Horacio Martorelli y muchos más, y, también, el periodismo nacional, los estudiantes, la Universidad, el Parlamento. También nosotros, los maestros.

Conozco todos los países de América Latina. En todos ellos he encontrado comunidades rurales pobres pero, salvo en el Río de la Plata, en ninguno más existe el típico rancherío uruguayo, donde –como decía Julio Castro en 1939– "*reina la mayor miseria; no hay en el país forma más desgraciada de existencia que la de sus habitantes*". El origen de los rancheríos –sigue explicando Julio Castro en *El analfabetismo*– "*puede ser determinado por distintos factores: por los 'agregados' que, desplazados de la estancia, van a poblar una 'sobra' inútil del campo; por los retazos de tierra inservible que quedan entre la delineación de dos caminos, por las tierras fiscales no aprovechadas, llamadas 'de nadie'. En una palabra, su formación se debe a que donde hay un pedazo de tierra sin dueño es inmediatamente poblado por familias pobres que logran así 'resolver' el problema de su vivienda*"[1]. *Resolver* es un decir. Porque el problema del rancherío es, en buena medida, el de la precariedad de la vivienda, muy inferior a las construcciones de piedra que las civilizaciones precolombinas conocieron y a las de adobe que los españoles generalizaron en tierras latinoamericanas durante la conquista. Tan malas son las viviendas de los rancheríos, de terrón y fajina casi exclusivamente, que la terrible denominación de *pueblos de ratas* comenzó a utilizarse para referirse a estos núcleos habitacionales.

A la pésima vivienda se añaden otras carencias fundamentales. Decían Chiarino y Saralegui en *Detrás de la ciudad* en 1944: "*De más de 600 poblados rurales computados en el país, solo 21 tienen agua potable, solo 19 tienen luz eléctrica y solo 53 cuentan con servicio médico permanente o semanal*"[2]. Conozco el tema:

---

1 Castro, Julio 1940 *El analfabetismo* (Montevideo: Imprenta Nacional).

2 Chiarino, Juan Vicente y Saralegui, Miguel 1944 *Detrás de la ciudad* (Montevideo: Impresora Uruguaya, S.A).

ese mismo año actuaba como maestro en un rancherío que carecía de esos tres servicios.

La falta de tierras de subsistencia, de vivienda adecuada y de servicios coexistió progresivamente con un inevitable proceso de degradación familiar, intelectual y moral de sus habitantes. Los maestros de mediados del siglo XX nos acostumbramos a enfrentar problemas sociales, considerados *lacras* por algunos autores, que afectaban profunda y definitivamente la condición humana de nuestros alumnos: conviví durante dos años con la desnutrición, a veces extrema (el temible *kwashiorkor* de la infancia africana), la prostitución, el juego, el asesinato, el abuso contra los y las menores, el alcoholismo, el contrabando, las enfermedades curables pero no tratadas, la desarticulación familiar, la carencia de toda conciencia comunitaria y de cualquier germen de organización, en fin, el vencimiento del deseo natural de progresar, todo ello resultado de un sistema inaceptable. Sentados en los bancos de mi sala de clase, había niños y niñas que, me constaba, estaban definitivamente condenados al quebranto físico y mental, para los cuales mi pedagogía más valiosa consistía en una gran olla de comida. Una olla abundante, pero que para algunos de ellos llegaba demasiado tarde.

Pero no todo eran *lacras*. ¡Cuánto encanto, cuánta inteligencia, cuánta creatividad, cuánta sensibilidad crecían también aunque fuera exiguamente en aquellos mismos bancos! ¡Y de cuánta resistencia, de cuánto esfuerzo eran también capaces los adultos, principalmente las madres, el gran tronco éstas del ansia de sobrevivir del rancherío! Dolorosa y exigente experiencia para el joven maestro rural, que vería repetida posteriormente a lo largo y ancho de la República y también, en proporción mucho menor, en La Mina y que en aquel tiempo documentó en algunas historias de vida de sus alumnos, una muestra de las cuales es *Zulma*, *Adelia*, *Efraín*, que transcribo siendo fiel a los nombres verdaderos de los personajes. Es un homenaje, a sesenta años de distancia, a Doña Lucinda y sus hijos y mi aceptación, por primera vez, de las exhortaciones de mi entrañable amigo Mario Ingold a difundir aquellas historias de vida, de las que durante todos estos años hasta su muy reciente muerte ha sido afectuoso custodio.

No hay acuerdo total sobre las proporciones que tuvo ni sobre las que hoy tiene el grave problema de los rancheríos, comenzando por la propia delimitación de la categoría rancherío en términos urbanísticos. Pero entre los años 1930 y 1960 parece que el número de estos cen-

tros oscilaba entre 400 y 600 y sus habitantes entre 80.000 y 120.000. Debe recordarse que entre 1908 y 1963 –o sea durante 55 años– Uruguay no realizó censos de población. Aproximadamente la mitad de los rancheríos carecían de escuela.

Había por entonces, pues, una grave indigencia rural, un intenso dolor campesino, que incluía también al pequeño agricultor, a los asalariados de tambos y estancias, a los ancianos que percibían la pensión a la vejez, a hombres y ex hombres de obligada pobreza. Injustificada pobreza, puesto que tales contingentes humanos se asentaban en dieciséis millones de hectáreas productivas, conviviendo con ocho millones de vacunos y veinticinco millones de ovinos, a los que no faltaban ni el alimento ni la protección sanitaria. Absurdo y criminal régimen económico y social que los educadores, los médicos, los estudiantes y algunos políticos denunciábamos sin éxito.

Debo decir con toda claridad que si la experiencia de La Mina resultó interrumpida ello no se debió solamente a decisiones de los órganos directivos de la enseñanza, sino también a la enorme distancia existente entre la realidad campesina y las preocupaciones de la ciudad alegre y confiada. Gracias, en gran parte, a las guerras que azotaron el mundo por aquellos años, la economía nacional atravesó años de gran prosperidad, que acentuó el ausentismo de los terratenientes y volcó en las ciudades, principalmente en la Capital, excedentes económicos que elevaron el nivel de vida, induciendo en los ciudadanos el espejismo de creer que ése era el país y que más allá del hormigón y de las playas lo demás, desde el punto de vista humano, no contaba. Si las clases sociales altas y medias pasaban unos días en el campo era para hacer vacaciones, para pescar, para cazar perdices y jabalíes, para cruzar al galope nuestros hermosos campos ondulados. Los habitantes de los pueblos campesinos, en cambio, solo iban a la ciudad cuando debían internarse en el hospital. Dicen Chiarino y Saralegui en *Detrás de la ciudad:*

> "*Al sentir hablar del 'productor rural', la ciudad hace una generalización equivocada: mide a los productores rurales por la situación de una minoría limitadísima que puede darse el lujo de vivir en la capital huyendo de los problemas que, a su familia, le ofrece la vida campesina: de instrucción, de cultura, de aislamiento, de asistencia médica, etc. etc. Pero la ciudad olvida la serie innúmera de familias modestas y empeñosas que trabajan y luchan en medio de*

la soledad del campo y sintiendo el abandono en que se les tiene"[3].

Digo, pues, que la mayoría de la sociedad uruguaya ha vivido siempre del campo, pero a la vez de espaldas al campo que la nutría. Sin darse cuenta de ello.

Esta indolente actitud de una gran parte de la sociedad la ha hecho suya, reiteradamente, el Parlamento Nacional. En numerosas ocasiones recibió denuncias e iniciativas sobre las condiciones de vida de este sector de la población rural, designándose comisiones de estudio cuyas recomendaciones nunca fueron adoptadas. Tengo a la vista un tomo editado por la XXXVIIIa. Legislatura de la Cámara de Representantes titulado *Rancheríos*. En 266 páginas incluye análisis de la pobreza rural efectuados en 1949, así como las actas de una Comisión Especial encargada de estudiar el problema de los rancheríos que en reuniones efectuadas entre 1953 y 1955 recibió informes, testimonios y ponencias de servicios públicos, especialistas y lo que hoy llamamos ONG. La montaña parió un ratón y el ratón nació difunto. En efecto, al final de sus trabajos la Comisión propuso un Proyecto de Ley a incluir en el Presupuesto de 1956. Su Artículo 1º decía: "*Mientras no se cree un organismo nacional especializado para la recuperación de los rancheríos, el Poder Ejecutivo efectuará la distribución del Fondo Especial previsto en esta ley entre Comisiones Departamentales Pro Recuperación de los Rancheríos*". Luego indicaba la composición de dichas Comisiones y se señalaba que el Poder Ejecutivo distribuiría entre ellas el Fondo Especial para que, según el Artículo 5o, cada Comisión Departamental procediera "*a entregar a cada Comisión de Fomento Escolar, para su administración, los fondos que correspondan a los rancheríos que estén en la zona de la escuela. Harán las inversiones* (sic) *atendiendo a las necesidades más apremiantes de los pobladores de los mismos, en materia de alimentos, agua potable, medicamentos, ropas, elementos para mejorar la vivienda, ganado lechero, semillas y demás útiles e implementos para el cultivo de la huerta familiar. En lo posible, todas las etapas previstas o no en esta ley se cumplirán a través de la escuela más próxima a los rancheríos*"[4]. La Comisión Especial omitió proponer el monto del Fondo Especial

3 *Ibid.*

4 Uruguay, Cámara de Representantes 1959 *Rancheríos* (Montevideo).

y su financiamiento, no hizo referencia alguna al papel que el ya creado Instituto Nacional de Colonización debía desempeñar en la dotación de tierras a los habitantes marginales de la campaña y estimó con que bastaba confiar a las escuelas rurales, sus maestros y sus Comisiones de Fomento, el reparto más surrealista, con el que difícilmente se hubieran podido atender en serio necesidades tan exigentes como la dotación de alimentos, agua potable, ganado lechero e implementos hortícolas. Tal vez fue una suerte que la Cámara no aprobara tan desatinado proyecto de ley y evitara a los educadores –que por entonces trabajábamos angustiados por la pobreza campesina– la frustrante instancia de tener que engañar, corromper y tal vez dividir a nuestros vecindarios con unas pocas limosnas, a las que la Comisión llamaba inversiones. Pero sobre esta incapacidad del Parlamento de interpretar y asumir correctamente las necesidades del país ya me he visto obligado a dar otras pruebas en los capítulos anteriores.

Hoy el problema de los rancheríos uruguayos ha experimentado importantes cambios, en parte como resultado de la introducción de nuevas formas de producción (soja, caña, arroz, cultivos forestales) con los consiguientes movimientos de trabajadores rurales, en parte por el legítimo deseo de las familias campesinas de realizar progresos en su calidad de vida: la educación de los hijos, la disponibilidad de servicios sanitarios, las actividades sociales, el disfrute de la energía eléctrica, el agua potable, la televisión, etcétera. Éstos y otros factores motivaron el progresivo traslado a pueblos y ciudades de cuantas familias podían alejarse del medio rural aislado característico de nuestra campaña, dejando taperas donde antes había míseras viviendas.

En 1967 fueron otorgados recursos por Ley 13.640 al Movimiento para la Erradicación de la Vivienda Insalubre Rural (MEVIR), a cargo de una Comisión Honoraria, cuyo cometido es "*la construcción de viviendas higiénicas que sustituyan las habitaciones insalubres existentes en el medio rural y aledaños de las poblaciones urbanas del interior*"[5].

MEVIR cuenta con equipos interdisciplinarios que atienden este programa, en el que se aplican métodos de ayuda mutua y de autoayuda. Las familias reciben créditos que pagan en un plazo de veinte años. Los planes locales son de diversa índole: reemplazo de la vivienda rural dispersa, edificación de núcleos ru-

5 MEVIR 2002 *35 Años MEVIR (1967-2002)* (Montevideo).

rales en sustitución de rancheríos, planes de traslado a zonas suburbanas y urbanización de las mismas. En noviembre de 2004 mantuve en Montevideo dos reuniones con personal técnico de MEVIR y quedé muy bien impresionado de la amplitud de la obra realizada, de la competencia del personal y del elevado nivel de conciencia que éste posee de las limitaciones del enfoque que se ha venido aplicando. A mediados de 2002 ya se habían erradicado 90 rancheríos y se habían entregado 17.269 viviendas, a las que habían accedido 70.000 personas (el 30% de la población rural en situación de pobreza). Es un impacto en nuestro paisaje rural tan peculiar.

El problema de fondo radica en que, según sus técnicos, MEVIR pudo mejorar las viviendas pero no logró modificar las raíces del problema fundamental que afecta a las familias campesinas, que no es la vivienda sino que sigue siendo el de la carencia de fuentes de trabajo estable en un medio caracterizado por estructuras expulsoras de mano de obra. En algunos casos, incluso, la situación económica de la familia resultó agravada por las cuotas que ésta debía pagar para amortizar su deuda, produciéndose casos de envío de cedulones de desalojo. MEVIR puso en marcha, pues, programas de desarrollo, es decir, actividades individuales y siempre que fuera posible colectivas de producción local, principalmente en las áreas de la alimentación y la artesanía, la mayor parte de ellas a cargo de las mujeres, de manera de incrementar aunque fuera modestamente los ingresos familiares. De ahí se pasó a un programa más ambicioso llamado de desarrollo integral, en el que participa financiera y técnicamente la Unión Europea. Se ha lanzado un interesante Programa de Capacitación Laboral para hombres y mujeres, el cual cuenta con la cooperación de la Dirección Nacional de Empleo y del PIT-CNT. Son movimientos en la buena dirección. El problema sigue siendo –continúo interpretando lo que se me dijo en las mencionadas reuniones– que las viviendas mejoradas apenas cuentan con una pequeña parcela y que cualquier desarrollo rural integral autosostenible requiere la dotación de tierras, por lo que MEVIR ansía una adecuada concertación de esfuerzos con el Instituto Nacional de Colonización. En todo este proceso el papel de la escuela y de los maestros rurales ha resultado, dicen los técnicos de MEVIR, categóricamente positivo.

Me disculpo una vez más por distraer al lector con crónicas de hechos que seguramente él conoce mejor que yo. Concluyo con dos

reflexiones: la primera es que si se han erradicado 90 rancheríos, los que quedan sobre el terreno son muchos más, no disponiéndose hoy de ningún censo al respecto. La segunda es que el nuevo Uruguay –porque empieza un nuevo Uruguay, no lo olvidemos– debiera evaluar la experiencia de MEVIR y apoyarse en ella para profundizar la difícil labor de transformación de las condiciones de vida de nuestra población campesina, insertando el necesario mejoramiento de la vivienda en operaciones, igualmente necesarias y mucho más urgentes, de ordenamiento territorial y transformación agraria.

La "ruralidad" de la escuela rural*

Ya hemos hecho múltiples referencias a los fuertes y necesarios vínculos que existen entre educación y realidad. Esta relación resulta esencial en la etapa básica de la educación, la cual ha de proporcionar al niño las herramientas fundamentales del conocimiento. Las actitudes favorables a la búsqueda autónoma de conocimientos nuevos y las destrezas para la aplicación de esos conocimientos.

Una educación que toma la realidad como punto clave de referencia no tiene por qué limitarse forzosamente al tratamiento de esa realidad. En la educación primaría ha de tener también cabida aquello que trasciende la realidad inmediata y que puede proyectar al niño hacia lo humano universal, por la referencia literaria o plástica, la fantasía, el juego y por el dominio de las vías científicas de acceder al saber. Y en todo ello no tiene por qué haber contradicción. El niño de nuestras cuchillas puede disfrutar de un poema de Antonio Machado o de un fragmento musical compuesto por alguien distante en el tiempo y el espacio, o entender los avances técnicos que han hecho posible la era espacial, si se le dan las oportunidades de tomar contacto con esas creaciones humanas, aparentemente ajenas a su cotidianidad. El encuentro entre su medio concreto y lo universal lo garantizan el trabajo adecuado de la escuela primaria, los buenos libros de apoyo, los recursos audiovisuales cada día más accesibles, las inquietudes culturales y la sensibilidad del maestro. Pero sin la comprensión de la vida real y sin la lucha cotidiana por mejorarla, ¿cómo comprender las otras formas posibles de vida?

La realidad es múltiple y cambiante. Esto plantea el problema del grado de diferenciación de los programas escolares. Por un lado existe la necesidad de asegurar el logro de ob-

* Transcripción de Soler Roca, Miguel 1984 *Uruguay, análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979* (Barcelona) pp. 157 a 163.

jetivos educativos de alcance nacional, de integrar la nacionalidad, de preservar ciertos valores comunes y de capacitar al niño para acceder, sin mayores traumatismos, a otros medios o a otros niveles de la educación menos sensibles a las peculiaridades locales. Existe una explicable tendencia a hacer de la escuela primaria única, con programas únicos, un recurso contribuyente al fortalecimiento de la unidad nacional, y ello por razones políticas (sobre todo justificadas en países con tendencia a la fragmentación político-cultural), por razones pedagógicas (formación no diferenciada de los maestros, uniformidad del material escolar) y por razones de administración educativa (equivalencia de los grados cursados, supervisión homogénea, etc.).

Por otro lado, ha de ser aprovechado el enorme potencial formador del medio. Este medio constituye no tanto el factor determinante del resultado final a alcanzar, lo que llevaría a someter al niño en la enseñanza primaria a una prematura formación profesional, sino el factor estratégico fundamental de un proceso por el cual el niño desarrolla sus capacidades en función de la realidad; una realidad exterior a él mismo y exterior –y aquí está tal vez lo esencial de este enfoque– a la escuela. Porque de lo que se trata es de superar la equivocada idea de que la escuela basta para nutrir aquel desarrollo.

Como la distancia entre la escuela y su entorno se ha vuelto casi caricatural en el caso de la escuela rural, en muchos países se ha rectificado esta situación "*ruralizando*" la escuela rural. La necesidad del reencuentro de la escuela con la vida se hace más evidente en el caso de la educación en áreas campesinas y en esos países ha sido la escuela rural la que primero ha advertido y ha rectificado su distanciamiento de la vida. A los argumentos pedagógicos ya dados para ello, se suman otros, entre ellos el hecho de que para muchos niños la escuela primaria constituye su única y terminal oportunidad de educarse formalmente. El programa ha de hacer lugar así a ciertos conocimientos forjadores de una actitud apropiada ante los problemas de la vida y de la producción en el medio rural. No para convertir la escuela en una facultad de agronomía, sino para enriquecer el tratamiento general del currículo mediante la comprensión, a través de la interpretación del ecosistema inmediato, de las leyes que rigen el funcionamiento de la naturaleza, el contacto razonado con el mundo agrario, principalmente con sus aspectos económicos, y la posesión por el niño de un conjunto de destrezas básicas (observar, in-

vestigar en los libros, medir, planificar, dosificar, aplicar, experimentar, comparar y evaluar resultados, extraer conclusiones) que vayan más allá de las prácticas rutinarias locales. En todo esto, los niveles de exigencia no deberían exceder las capacidades intelectuales y físicas de la edad escolar; lo esencial radicaría en un aprestamiento del niño para seguir avanzando, con la asistencia de los recursos técnicos disponibles, en el manejo optimista y constructivo de su ruralidad. Así concebida, la escuela podría llegar a actuar como un elemento de contención parcial del alarmante éxodo rural. No ha de esperarse que la escuela frene tal éxodo que es inexorable y hasta necesario en sociedades que se industrializan y que no tiene por qué obedecer siempre al fracaso de los individuos y de las comunidades rurales; sí cabe esperar que una escuela rural con correctos objetivos y prácticas no contribuya a acelerar el éxodo negativo, el de los derrotados del sistema y, en cambio, actúe en una línea que conduzca a hacer de quienes queden en el campo seres normales y productores eficientes y no ex hombres.

Otro argumento que se invoca es el de que la escuela constituye, en muchos casos, la única agencia de desarrollo disponible en el medio rural. En la medida en que los servicios de fomento agropecuario y de salud están ausentes, la escuela, por lo menos transitoriamente, ha de cumplir en cierto grado una función compensatoria de aquel déficit. Esta labor, que no puede sino tener alcances bastante limitados, resulta pionera, de apertura mental, de creación de condiciones para que aquellos servicios se hagan necesarios y para que la población luche por disponer de ellos. Así podría decirse que no sólo el medio educa (y por consiguiente la escuela ha de abrir sus puertas a su fuerza educante) sino también que el medio es educable, necesita educación en zonas en que la población rural ha sido marginada, con grave lesión de sus derechos, lo que obligaría a la escuela a incidir por vías educativas en la vida comunal, asumiendo cierta militancia de carácter extraescolar, preparatoria de acciones de carácter más integral, de mayor nivel técnico y dotadas de recursos mucho más amplios.

Estos esfuerzos por ruralizar la escuela implantada en las zonas rurales han adquirido mayor vigor en países como los africanos en los cuales, a lo largo de su prolongado pasado colonial, los sistemas educativos nunca habían considerado las necesidades de las mayorías ni valorado la inmensa riqueza cultural de las sociedades tradicionales rurales. Al extender

esos países, una vez independizados, el derecho a la educación a las comunidades rurales, el riesgo era a la vez el de ofrecerles una enseñanza urbana y una enseñanza a la europea, conforme a un modelo importado. La escuela rural, como en otros casos la alfabetización de los adultos, al reedificarse ella misma sobre nuevas bases conceptuales, ha llevado en algunos casos al cuestionamiento y a la renovación profunda de toda la educación, en sus distintos medios, niveles y modalidades.

Las cosas no difieren mucho en países más desarrollados. Es el caso del Uruguay, donde la población rural, aunque muy escasa y dispersa, requiere el tratamiento especial de una minoría cultural. Los niños campesinos tienen derecho a una educación primaria de similar nivel a la de los niños del resto del país, adquirida por vías que tengan en cuenta las características del medio. Este niño debería ser aceptado sin requisito adicional alguno en la enseñanza de nivel medio o poder incorporarse, en el peor de los casos, a las actividades productivas, con un bagaje básico y funcional de conocimientos y aptitudes que le resguardaran del fracaso.

No se trata, pues, de sostener la necesidad de una *educación rural* como categoría diferenciada de educación, sino de asegurar una educación básica y popular impartida en el medio rural, con rasgos fundamentales comunes a los del resto de la educación del mismo nivel y con un alto grado de aprovechamiento del potencial educador de la relación escuela-medio.

Como este potencial educador del medio actúa, en definitiva, positiva y negativamente, con independencia de la educación formal, en cualquier medio y no sólo en el rural, cabe preguntarse si el mismo principio no es aplicable a los restantes medios socio-económico-culturales, de modo que en cierto grado –insisto: en cierto grado– los programas escolares, concebidos como conjunto de experiencias a ser vividas por el niño, se abrieran a las peculiaridades no solamente del medio rural sino de otros medios, de cada medio concreto en que tiene lugar el acto educativo, para integrar –y no para desconocer o enfrentar– su vital fuerza formadora.

Se señala muchas veces que en la mayor parte de las zonas los programas resultan inadecuados por haber sido concebidos para el medio urbano. Esto es sólo en parte cierto. ¿De qué medio urbano se trata? No existe *el* medio urbano sino muchos escenarios en que transcurre la vida, dentro de una realidad cada vez más heterogénea y contradictoria a la que llamamos *ciudad*.

Esos programas urbanos pueden ser concebidos –lo son de hecho en la mayoría de los casos– en función de un niño urbano inexistente, estereotipo creado por maestros pertenecientes a las clases medias, fuertemente influenciados por los valores de las clases más altas, quienes vierten en los programas ansias de ascenso social individual, no siempre compatibles con la realidad que viven los niños, con los objetivos de una sociedad justa y con los valores de la solidaridad.

De este modo, en general en América Latina se ha avanzado más en la comprensión de las funciones de la educación en el medio rural que en el análisis de las implicaciones que para la educación, en especial la básica, tienen los diferentes medios urbanos y en particular los medios suburbanos marginales, que comienzan a constituir un problema mucho más grave que el de la pobreza rural. En este sentido todo está casi por hacerse, incluso el establecimiento de un perfil de *maestro urbano*, surgido de preferencia del seno de las poblaciones marginales y dispuesto a contribuir a una educación que no dé la espalda a sus necesidades.

Por último, examinemos otra faceta de lo rural en la educación. En países como el Uruguay en que la base de la economía es agraria, cabe preguntarse si toda la educación, en todos sus niveles y modalidades, no debería tener un fuerte componente de ruralidad. Se vive en la ciudad, pero la suerte de todo el país está ligada al campo y a sus contingencias, del mismo modo que, para quienes viven en el campo, gran parte de la vida está determinada por la ciudad, con sus recursos, sus servicios, sus actitudes, sus atractivos. Resulta fundamental una comprensión inteligente de esta interdependencia, un vínculo intelectual, científico, cultural y afectivo entre estos dos medios y sus subcategorías, para que el país funcione con unidad y para que su desarrollo económico, social y cultural no resulte una nueva fuente de injusticia. Y así cabría preguntarse si todo escolar uruguayo no debiera poseer, de ser posible por la vía del contacto directo, una mucho más amplia información y formación sobre nuestros productos básicos, sobre sus procesos de producción, sobre sus relaciones con el desarrollo industrial, sobre los problemas de mercado interior y exterior, sobre las implicaciones sociales de este tipo de economía, sobre las condiciones de vida en el campo. Y, de la misma manera, si todo niño campesino no ganaría mucho teniendo, en algún momento avanzado de su etapa escolar, por lo menos un contacto bien organizado con

la ciudad. En un país pequeño esto no parece quimérico. Y no tendría por qué conducir necesariamente a una sobrevaloración de la existencia urbana respecto de la rural, sino a un conocimiento mejor ponderado de ambas. Con estos contactos mutuos se contribuiría a crear las condiciones favorables al inmenso esfuerzo reconstructor que la hora reclama, coherente con los recursos, posibilidades y limitaciones del país.

Cómo veíamos esta cuestión en 1949*

Ya he señalado que la elaboración del programa de 1949 fue la culminación de un largo y bien compartido proceso de reflexión en torno a la escuela rural uruguaya. Este proceso, debe recordarse, arranca de Varela quien postulaba en "*La Legislación Escolar*": "*Cada escuela respondiendo a las necesidades de cada comunidad y, en consecuencia, todas las escuelas respondiendo a todas las necesidades de la Nación*".

Esta posición llevó al Reformador a proponer la creación de "*escuelas rurales de chacras*", "*escuelas rurales de estancias*" y "*escuelas volantes*", diferenciación sin duda pertinente para la realidad social de la campaña uruguaya de fines del siglo XIX.

Al redactar el programa en 1949, sus autores tuvimos en cuenta lo que era razonable esperar de la escuela rural; no se trataba de una simple especulación teórica; conocíamos lo que convenía sugerir a los demás maestros, porque lo habíamos materialmente puesto a prueba en nuestro trabajo en diferentes medios del campo uruguayo.

En este enfoque, teóricamente fundamentado y apoyado por prácticas ya bastante difundidas, evitamos toda idealización de las posibilidades de la escuela. Nos constaba que se trataba de escuelas pobres, generalmente situadas en zonas también pobres. El recurso fundamental con que contábamos era la elevada calidad profesional de nuestros maestros y su creciente sentido de responsabilidad respecto a la sociedad campesina. Tuvimos, pues, que identificar las limitaciones existentes y reclamar la satisfacción de algunas necesidades básicas, tanto materiales como en personal. Y así, en la nota de elevación del programa, decíamos (pág. 5):

* Transcripción de Soler Roca, Miguel 1984 *Uruguay, análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979 (*Barcelona) pp. 163 a 169.

> "Las condiciones actuales de la escuela rural deben ser mejoradas para permitir una correcta aplicación del programa. La escuela debe tener, como imprescindible, estas dependencias: salón de clase, comedor, casa habitación para el maestro, terreno en extensión suficiente para que permita la existencia del jardín y la huerta, galpón para taller y depósito, instalaciones para las aves de corral y los conejos, porqueriza, potrero para los animales de labor y para los caballos de los niños, pozo con elevación de agua, instalaciones sanitarias. Deberá también disponer de rubros para peón y para limpiadora-cocinera".

En la misma página señalábamos que los maestros encontrarían dificultades para aplicar el nuevo programa "*pues su preparación docente no se ha realizado de acuerdo a lo que consideramos que debe ser la orientación de la enseñanza rural*". Sugeríamos a continuación medidas concretas correctoras de esta situación y así el Uruguay, años más tarde, fue el primer país latinoamericano en que la docencia rural fue una especialización de nivel profesional superior al del maestro común, impartida en el Instituto Normal Rural como curso de posgrado.

Las circunstancias limitantes no podían impedir la vigencia del nuevo programa. "*Éste debe aplicarse* –decíamos en la pág. 6– *cualquiera sea el grado en que aquellas necesidades, en cada caso particular, estén resueltas*". Porque lo esencial no era la letra del programa, a través de la relación de contenidos a impartir, sino la correcta interpretación de su espíritu. Éste estaba ya consagrado por los fundamentos y fines que acababan de ser aprobados por el Congreso de Piriápolis. La nueva concepción de la escuela rural como escuela activa y productiva –que se transcribía en la pág. 12 del programa– había sido extensamente discutida[1]. Quienes la sosteníamos insistimos en subrayar que los procesos productivos no tenían objetivos meramente económicos, sino que los objetivos educativos eran los esenciales: producir como resultado de la identificación e investigación de un problema o de una necesidad; producir estudiando, a través de varias disciplinas

1 Decía así: "*CONCEPTO DE ESCUELA PRODUCTIVA. La escuela no será productiva si la producción se entiende como exclusiva creación de bienes económicos. Será productiva, en cambio, si la producción se entiende como trabajo educativo y socialmente útil que pueda crear beneficios materiales para los alumnos. Este trabajo educativo tenderá a equilibrar la capacidad productiva del medio, con la comprensión inteligente de sus problemas y la iniciación técnica necesaria para su aprovechamiento en beneficio del bienestar campesino*".

integradas, los fenómenos naturales y económicos inherentes a esa producción; producir fomentando el esfuerzo común solidario y a la vez la responsabilidad individual; producir en el goce de penetrar y dominar racionalmente el mundo de lo natural; producir, en fin, para disponer de los bienes producidos, compartiéndolos, aprendiendo a respetar y defender su valor de obra humana.

Por esto las actividades agronómicas constituyeron un área de concertación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Decía el programa en su pág. 26: "*Los trabajos correspondientes a este programa* (se refería al de actividades agronómicas) *pueden convertirse, si se sabe orientar la labor, en el motivo central de la actividad escolar*". Y más adelante, en la pág. 27, resumíamos así los resultados pedagógicos esperados:

"*Por este capítulo de actividades, se tiende a que el niño llegue a una comprensión inteligente de su mundo. Esa comprensión enriquecerá aspectos fundamentales en su formación, como ser:*

- *El conocimiento de los hechos naturales y de las leyes que los rigen. El valor de éstas: causalidad, necesidad, ineluctabilidad, etc.*
- *el cultivo de un modo correcto de saber: observación, experimentación, comprobación de leyes, establecimiento de pronósticos, hipótesis, etc.*
- *el dominio de las fuerzas naturales y su aprovechamiento. El conocimiento de las actividades derivadas de este dominio.*
- *la resistencia al preconcepto, a la creencia no fundamentada, a la superstición, etc.*
- *la dinámica del hombre que es capaz de aprovechar la naturaleza en su beneficio.*
- *las relaciones que por esta causa se establecen entre los hombres (industria, comercio, transporte, producción, consumo, etc.)*".

Sería erróneo sin embargo creer que el programa responde a las características del medio rural simplemente porque incluye actividades agronómicas. En todo el programa se evidencian los lazos entre la escuela y el medio; se combaten las supersticiones y miedos tan frecuentes en nuestra campaña; se estudia la historia de la localidad en que se vive; se conocen sus características geográficas y económicas; se practica el combate contra enfermedades y plagas locales; se aprende cómo mejorar la higiene privada y pública y las comodidades hogareñas; se estimulan los deportes compatibles con el medio; se explican cuáles son las leyes que protegen al trabajador rural y las instituciones que fomentan la producción agropecuaria; se vincula la enseñanza de la matemática con

las necesidades del campesino y con sus prácticas de cultivo; se aprende a convertir las medidas de uso tradicional al sistema métrico decimal; se explica cómo interpretar y utilizar los documentos de uso corriente y administrativo en las transacciones propias de la economía rural; se hace del conocimiento de la geometría una herramienta de constante aplicación sobre el suelo, que es donde el hombre vive, construye y produce; se practican manualidades y artesanías en que se utilizan recursos locales; se produce también para comer, para que el niño campesino se nutra adecuadamente y compense, gracias a su trabajo, algunos de los injustificados y escandalosos déficit alimentarios que padece.

En fin, no se trata de una ruralidad confinada en los requerimientos de la vida material: el programa, siguiendo las mejores tradiciones de la escuela uruguaya, reconoce y valora la importancia de la educación estética. Ésta –dice en la pág. 59– "*cobra para la escuela rural una fundamental importancia, pues el campo, contra lo que se acostumbra a oír, da al niño un sentido muy limitado de lo bello*". Por lo mismo, agrega, "*el cultivo de lo bello y de lo alegre debe ser preocupación constante de la escuela. Porque el niño viene a ella con un hondo déficit de belleza y de alegría. Por eso las actividades que se recomiendan: juegos, danzas, juegos colectivos, audiciones musicales, dramatizaciones, cine, lecturas comentadas, títeres, deben llenar una buena parte de la labor escolar*". Y entre las págs. 59 y 62 los autores del programa sugeríamos al maestro por qué medios podía contribuir a colmar ese déficit de alegría y de belleza de nuestros niños campesinos.

De este enfoque se desprenden tres características importantes del quehacer de la escuela rural:

La primera es que, aplicando este programa, se logra una adecuada articulación entre el proceso de aprendizaje y el trabajo. El programa fundamenta la necesidad de esta relación pero a la vez la delimita, la sitúa en términos de desarrollo de la personalidad y no de explotación de mano de obra infantil. Entre los fines educativos se menciona en la pág. 16 el siguiente:

> "*Hacer que el niño en el trabajo educativo, trabaje, a fin de dignificar esta fundamental actividad humana. El sentido que damos a esta expresión implica eliminación de toda tendencia hacia el trabajo por y para la producción, exclusivamente. En el trabajo educativo la primera producción que se exige es el aporte edu-*

> *cacional, sin perjuicio de que los productos materiales de ese trabajo se aprovechen en beneficio colectivo de los niños y del vecindario*".

La segunda característica se deriva de la constante insistencia en la importancia del esfuerzo en equipo, de la cooperación entre los niños y entre éstos y sus maestros, del fomento de prácticas solidarias. El principio de participación dentro de la comunidad educativa está bien presente en el programa. "*Se tendrá cuidado* –se dice en la pág. 31– *de ajustar a un plan previo las actividades agropecuarias que los niños realicen en la escuela, cuya discusión, asesoramiento y realización deberá considerarse elemento educativo fundamental*". Los niños de primero y segundo año también son parte de esta comunidad activa y productiva.

> "*En el transcurso de esta etapa del ciclo escolar* –se dice en la pág. 23– *los niños deberán lograr un conocimiento de conjunto sobre las actividades generales de la escuela y sus instalaciones y colaborar, en la medida conveniente, en los trabajos que los mayores realicen*". Uno de los fines educativos marcados es el de "*buscar un equilibrio entre el individuo y el sentido de sociabilidad, sustituyendo el espíritu de competencia y de emulación por el de cooperación en el trabajo*" (pág. 16).

La tercera característica tiene que ver con la proyección de la escuela a la comunidad. Es una escuela no solamente de puertas abiertas al vecindario sino que llama a la puerta de la vivienda campesina para conocer la sociedad rural en su intimidad. Las actividades agronómicas son una ocasión –se dice en la pág. 27– de

> "*proyectar al vecindario los bienes de la escuela, ya sea distribuyendo semillas, huevos, plantas, etc. para mejorar la pequeña producción campesina, o extendiendo su acción mediante comités, ligas o clubes de niños*". "*Un niño debe adquirir nociones de higiene familiar y social a través de los trabajos que realice desde la escuela y en la lucha por una mejor higiene del medio*" (pág. 43).
> "*Es tan importante una acción social que influya en el mejoramiento del medio, como la conquista de una técnica intelectual que permita escribir sin faltas, o hacer una cuenta sin error. Ocasiones sobran para que la escuela intervenga en el mundo de las actividades sociales. Si, por ejemplo, el arrastre de la lluvia ha hecho una zanja en el camino, debe ser la escuela quien impulse a los vecinos a corregir el mal mediante un trabajo colectivo; y si es una campaña sanitaria de vacunación o de lucha contra una epidemia, debe ser ella, en pleno, la que se ponga en actividad mili-*

tante" (pág. 56). "*La educación estética (...) irá, en sus manifestaciones, más allá de la escuela, a fin de actuar en el vecindario. Son tal vez las actividades de orden estético las que más fácilmente pueden proyectarse fuera de la escuela y las más adecuadas para conquistar la atención y el apoyo popular. Pueden dar lugar, además, a reuniones de vecinos donde la alegría y el sentido de sociabilidad contrarresten la aislada monotonía en que se desarrolla comunmente la vida del hombre de campo"* (pág. 62).

Y todo esto se explica si se recuerda que "*la Escuela es del pueblo PORQUE ES LA CASA DE LOS HIJOS DEL PUEBLO*". Y en el programa esta frase fundamental fue impresa en letras mayúsculas. Así nos lo sugirió Julio Castro. Y así, con mayúsculas, quedó escrito.

El mismo tema en perspectiva latinoamericana*

El problema principal que a mi juicio tiene el país en materia agraria es el de la persistencia de una injusta distribución de la tierra, que viene de la época colonial y que no se ha modificado en la medida suficiente.

Ustedes van a encontrar en el repartido que será distribuido, algunas cifras y cuadros en que se compara cómo se distribuía la tierra en 1908 y cómo se distribuye en fecha reciente. Y verán que el problema del latifundio y del minifundio son problemas constantes a lo largo de todas estas décadas.

En 1970 los predios de 1 a 9 hectáreas constituían el 30% del total de establecimientos agrícolas del país, con una superficie total del 0.66%. Repito: el 30% de los productores rurales tenían predios pequeños y ocupaban menos del 1% de la tierra disponible.

El 43% de los predios tenían entre 10 y 99 hectáreas y ocupaban el 7% de la superficie. El 22% de los predios tenían de 100 a 999 hectáreas y correspondían al 34% de la superficie. Las explotaciones de más de 1.000 hectáreas, que ya podíamos considerar latifundios, ocupaban el 5% de los predios y el 58% de la tierra de que dispone el país.

El Uruguay es entonces un país de vocación eminentemente rural, con un campo despoblado: un trabajador en promedio cada 125 hectáreas. Hablamos de trabajadores y no de habitantes. Cada ciento veinticinco hectáreas, a nivel nacional, se cuenta con un trabajador. En los predios menores de 4 has. trabaja un hombre cada dos hectáreas y en los predios mayores de 1.000 hectáreas trabaja un hombre cada 500 hectáreas.

Esa distribución de la tierra se refleja además en la debilidad de los centros urbanos

* Transcripción de fragmentos de clases dictadas en los XVII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, 17 a 28 de febrero de 1986, las que fueron publicadas en Soler Roca, Miguel y Faraone, Roque 1987 *Educación: problemas, tendencias, experiencias* (Montevideo: Universidad de la República) Tomo I pp. 50 a 60.

que hay en nuestra campaña. Mirando las cifras del censo de 1975 correspondientes a tres departamentos donde yo trabajé durante algunos años y que conozco bastante bien, encontré que sus capitales tienen menos de 40.000 habitantes, las poblaciones de más de 1.000 habitantes eran 5 para Soriano, 4 para Cerro Largo y 3 para Tacuarembó; entre 100 y 1.000 habitantes había 14 centros poblados en Soriano, 25 en Cerro Largo y 51 en Tacuarembó, y luego hay centros poblados que aparecen en el censo como caseríos de menos de 100 habitantes; había 14 en Soriano, 49 en Cerro Largo y 32 en Tacuarembó. Aparte de más de 15.000 habitantes que el censo registra en cada uno de esos tres departamentos como viviendo aislados, fuera de todo centro poblado. La situación se ha agravado, entonces, por un proceso paralelo al que tiene lugar en América Latina.

Se produce en estos últimos años una disminución de las explotaciones organizadas sobre la base del trabajo familiar y un aumento de las explotaciones de tipo capitalista, mediante empresas manejadas desde la ciudad, con tecnología más o menos avanzada, con énfasis en la producción de bienes agrícolas para la exportación, con un estancamiento importante de la hortifruticultura.

En 1966 había 15.000 productores de trigo y ahora quedan 6.000, aquellos que cuentan con extensiones mayores. Entre 1961 y 1980, desaparecieron 18.556 establecimientos, casi todos de menos de 50 hectáreas. El sector agrícola perdió el 40% de su población total y un tercio de su fuerza de trabajo. Pero el producto agrícola, es decir, los bienes producidos pese a estos cambios, en su conjunto, quedaron estancados, pues sólo crecieron al 0.9% anual.

Se han producido así recientemente varios fenómenos que tienen una fuerte incidencia en el trabajo de los educadores. En primer lugar, el despoblamiento progresivo de la campaña, y, podríamos decir, el descenso de la calidad de las actitudes de la población que permanece, puesto que las gentes con mayor ambición o con mayor visión o con mayores deseos de abrirse camino, son en general las que emigran.

Ocurre también el crecimiento de las poblaciones margínales urbanas. En Montevideo se constata el aumento de los pobres a 38.7% en 1979, y el de los indigentes a 12.6%. En 1959 había en Montevideo 20 cantegriles; en 1982 había 63. Éstos surgen también en las ciudades del interior del país. Se produce la baja de la producción de víveres básicos y el encarecimiento de los mismos en el mercado. Hay un abandono de las políticas de protección tanto

al pequeño productor como al consumidor. Se puede verificar una parálisis del Instituto Nacional de Colonización, creado por ley de 1948, así como la ausencia de una política económica agraria justa. Los años recientes han sido testigos de la acentuación del aislamiento y de la pobreza en el campo y del traslado de una parte importante de esa pobreza a la ciudad.

El problema del rancherío –tema controvertido en el Uruguay desde los años 30, desde que Diego Martínez Lamas escribió '*Riqueza y Pobreza del Uruguay*' y que ha tenido muchos tratadistas ulteriores– es un problema que no ha sido resuelto y que continúa agravándose.

Ambos fenómenos, el del deterioro de los remanentes de población rural, concentrada en pequeños pueblos, y el del agravamiento de las condiciones de vida en las ciudades, tienen efectos importantes sobre la educación. En el campo cae vertiginosamente la matrícula de la enseñanza primaria, que es prácticamente la única enseñanza que se dispensa. Entre el año 74 y el 83, las escuelas rurales pasaron de 1.383 a 1.355, es decir, se cerraron 28 escuelas. La matrícula en el año 68 era de más de 61.000 alumnos, y en 1982 estaba en los 40.000 alumnos, con una pérdida media anual de 1.300 niños, cuatro por día. Esto hace un 66% de la matrícula que existía en 1968.

Según un Consejero de Enseñanza que tuve el gusto de encontrar ayer, el 51% de las escuelas rurales tienen menos de 20 alumnos. Cuando el número de sus alumnos es muy bajo, las escuelas son clausuradas, sin otra alternativa que el analfabetismo de la población de ese lugar.

En las ciudades, por otra parte, se desarrolla el tipo de escuela de suburbio, escuela generalmente pobre para niños pobres, no dotada para el cumplimiento de este nuevo tipo de función. Todo el proceso educativo en estos medios está afectado por el problema de la pobreza, con sus manifestaciones de mala alimentación, condiciones de vivienda y ambientales extremadamente desfavorables, organización comunitaria y familiar precaria, ausencia de servicios de salud, trabajo del niño generalmente en condiciones de explotación e insalubridad, deserción, falta de horizontes para los egresados.

Este fenómeno tan latinoamericano del crecimiento de los cinturones de pobreza de las ciudades, al que no escapa el Uruguay, toma de sorpresa al sistema educativo. Mientras se podría decir que en América Latina se cuenta con más de cincuenta años de doctrina y de práctica de la educación en las zonas rurales, esta educación urbana, que no corresponde a los patrones conocidos hasta hace poco tiempo de

urbe, que algunos llaman educación en medios *rurbanos*, combinando la expresión '*rural*' con la expresión '*urbana*', esta educación en el suburbio no tiene una teoría interpretativa, no cuenta con personal preparado, no se apoya en una escuela dispuesta a saber de qué se trata y a actuar en consecuencia. Podríamos decir que el sistema educativo lo recibe como problema y que todavía no ha creado o no está creando de una manera suficientemente vigorosa la respuesta que corresponde. Es un problema nuevo que en la mayor parte de los países no está siendo debidamente atendido.

En materia de educación en las zonas rurales hay, además, un debate de fondo, respecto al cual yo me permitiría remitirles al capítulo titulado '*La cuestión rural y la educación primaria*' de un libro mío que muchos de ustedes conocen, titulado "*Uruguay, análisis crítico de los programas escolares de 1949, 1957 y 1979*". He escrito también algunas páginas que han sido publicadas en el número 29 de la revista '*Punto 21*', editada por el CIEP. No es mi costumbre hacer propaganda de lo que yo pueda escribir, pero, si ustedes tienen acceso a ello, me permitiré aligerar un poco las referencias de esta tarde.

Hay un primer problema sobre esta materia: el grado de diferenciación que se quiera dar a la educación en las zonas rurales. En la mayoría de los países la educación en zonas rurales es una copia de la urbana, y la urbana es una mala versión de una educación que no tiene un destinatario concreto. Ello depende de la mentalidad con que los organizadores del currículo hayan concebido el programa y del perfil del alumno que hayan tenido en mente. La aplicación de una pedagogía de la realidad, que ya hemos descrito, podría resolver este problema, dirimiendo el conflicto entre quienes preconizan una educación rural diferenciada de la urbana y quienes reclaman una educación que asegure la unidad nacional.

Se acusa a los que preconizan una enseñanza atenta a las necesidades del medio de condenar al alumno a la vida del campo, que supuestamente sería una vida de inferior calidad a la de la ciudad. Yo pienso que no se trata de eso, que no son sólo razones de superación económico-social las que apoyan un programa adaptado al medio, sino fundamentalmente razones pedagógicas, que tienen que ver con el propio desarrollo del niño. Una pedagogía atenta a las características del medio supera este problema y sería aplicable a todos los medios. Lo esencial es que el niño aprenda, a través de vivencias reconocidas como propias, internalizadas, que viva la experiencia

de plantearse una situación problemática y de resolverla. De ahí la necesidad de dotarlo de técnicas para construir su propio conocimiento en un proceso en que él es el agente fundamental. Es una pedagogía que lo sitúa ante el medio, ante su medio, como intérprete lúcido de ese medio y como factor dinámico dentro de ese medio.

El camino así recorrido lleva a la autonomía, a la educación permanente, al aprendizaje de cómo aprender y, por consiguiente, al dominio de un conjunto de recursos que pueden aplicarse tanto al medio rural como a cualquier otro medio. Todos conocemos paisanos que una vez venidos a la ciudad se manejan perfectamente bien, y muy rápidamente, simplemente porque antes aplicaron su inteligencia al difícil medio rural, y ahora lo hacen al medio urbano, que está hecho para simplificar la mayor parte de los problemas y que pronto les resulta de fácil dominio.

Esto naturalmente requiere un currículo flexible, o bien diferente, o con posibilidades de ser adaptado, cosa que veremos más adelante. El otro requisito, naturalmente, es el de un educador con las competencias necesarias para estos procesos de adaptación a las circunstancias del medio, sobre lo cual hablaré más adelante también.

Un segundo problema que se discute es el de las funciones que debe cumplir la educación rural. El país tiene muchos antecedentes sobre esto, entre ellos los congresos que se realizaron en los años 30, en julio de 1944, en febrero de 1945, en Piriápolis en 1949, más tarde en enero de 1955. En general la corriente nacional ha sido la de ver las funciones de la educación rural en términos más amplios que las puramente vinculadas con la escolarización infantil, concibiendo las instituciones educativas de modo que cumplan un proceso de instrucción, de escolarización, de educación de los niños, y algo más. Para eso hay razones obvias. En primer lugar, el hecho de que en general no hay en el medio rural otra agencia educativa; muchísimas veces tampoco hay ningún tipo de agencia que pueda ocuparse de tareas de desarrollo local, ya que en general los servicios de agricultura y de salud se encuentran principalmente en núcleos mayores.

En segundo lugar, el pueblo campesino requiere educación, porque está en estado de subescolarización. En la encuesta nacional de hogares realizada en 1981, el 4.5% de la población económicamente activa rural carecía de instrucción; el 44.7% había cursado estudios incompletos de enseñanza primaria; esto muestra a la mitad de la población económicamen-

te activa rural de nuestro país en situación de subescolarización.

Hay entonces una proyección social y comunitaria de la educación rural que surge, aquí y allá, en diferentes momentos, en América Latina, y que está afectada de una enorme inconstancia. Una vez más, la respuesta debiera ser flexible y dependiente de las circunstancias; en cada momento y lugar deberíamos poder decir qué esperamos que haga la educación que se brinda en las zonas rurales. Los criterios podrían variar según estas circunstancias. En primer lugar, según que existan o no otros recursos. Hay países donde las pequeñas comunidades tienen un gobierno local, que cuentan con mecanismos de liderazgo, con servicios de salud y de extensión agrícola, con otros servicios de educación de nivel medio, con buenas comunicaciones. Es decir, cuentan con una infraestructura que supera la simple escuela rural aislada. Si esto existe, se debe operar de una manera. Si no existe, forzosamente tendríamos que definir el quehacer educativo de otra manera.

Por otra parte, habría que ver si el área vive en estancamiento, en proceso de cambio hacia adelante o en regresión. Se dirá que siempre hará falta la mejor educación posible en cualquiera de estos estados, pero el sentido del quehacer educativo cambia completamente. Yo he dado cifras que muestran una problemática en las zonas rurales: desplazamiento de una parte de la población; la reducción del número de pequeñas explotaciones; el cambio del tipo de cultivos; y hasta la reducción del peso social del campesino en el conjunto social, por una mayor gravitación de otro tipo de empresario; así como el problema que plantea la falta de organización y de sindicalización de trabajadores rurales; hay países donde existe una fuerte tradición de sindicatos de trabajadores rurales, pero no es precisamente el caso del Uruguay.

El reconocimiento del carácter determinante de todos estos factores sobre el trabajo del educador es ya un gran paso. El educador tiene que trabajar con conciencia del escaso margen de autonomía que tiene en la dinámica de la sociedad. De modo que, al reiterado problema de la capacidad de la escuela en general como factor de cambio social, hay que responder con modestia. Son muchas las reformas y muchos los planes que en América Latina han confiado a esta pequeña unidad educativa, perdida en el medio rural, una función civilizadora y una función promotora del cambio social. La experiencia nos muestra que esto hay que mirarlo con precaución, porque no es posible tener un exagerado optimismo.

La educación no determina el cambio social; no lo conduce, no es su locomotora. Son otras las fuerzas fundamentales.

¿Qué le queda a la educación? Yo creo que le queda siempre mucho. Le queda naturalmente lo que la sociedad quiera que haga esta educación, o con márgenes, repito, estrechísimos de autonomía, lo que el educador se las ingenie para hacer. Si las circunstancias del contexto son favorables, la educación y los educadores podrán avanzar en el sentido de los cambios, sumándose al cambio, aprovechando el potencial que tiene la educación para acelerar ese cambio. Si las circunstancias son socialmente desfavorables, seguramente avanzarán contra la corriente, interpretando la situación concreta y tratando de incidir en ella positivamente y hasta donde puedan.

No quisiera sostener la tercera posibilidad, la de renunciar, la de encerrarse entre las cuatro paredes del aula y la de suponer que en esas condiciones la única función del educador será la de escolarizar a los niños. Ese es un problema de conciencia, un problema de formación del profesional de la educación, un problema que depende de coyunturas histórico políticas.

Aquí convendría mencionar algunos casos concretos, situaciones históricas, como en México, como en Uruguay. Me agradaría recordarles que cuando se organiza la Federación Uruguaya de Magisterio en 1945, la primera convención que convocó en 1946 esta federación tuvo por tema *la escuela rural y la reforma agraria*. Muchos años después, yo vi una fuerte reforma agraria en el Perú, y me atrevería a decir que en lugares donde se habían expropiado complejos de producción agroindustrial para la producción de azúcar, con un gran esfuerzo del gobierno y del pueblo, los educadores no se habían dado cuenta de que había habido un cambio fundamental, que ese complejo agroindustrial estaba ahora en manos de una cooperativa de campesinos que necesitaban otro tipo de educación. Se habían distraído respecto a la fuerza que podía tener esa reforma agraria en el presente y el futuro de los muchachos que acudían a las escuelas y en sus responsabilidades como educadores.

Si las circunstancias son tan determinantes como yo lo creo, en condiciones difíciles o de congelamiento social sería aconsejable hacer cuanto se pueda, y en condiciones favorables, ir tan rápido y tan lejos como sea posible, haciendo que nuevos conocimientos y formas de organización queden instaurados irreversiblemente; y. sobre todo, confiar en la

capacidad del pueblo, que en estas cosas nunca se equivoca.

Otra cuestión diferente que se plantea es cómo organizar la educación rural, qué estructura hemos de darle. Porque uno de los factores de debilidad de los servicios educativos es el aislamiento en el cual en muchos lugares transcurre la vida rural. En el caso del Uruguay ese aislamiento es mucho más grave, porque no siempre existe concentración de población; porque el modelo de aldea española que se trasplantó a muchos países latinoamericanos, aquí no tuvo entrada por el tipo de colonización y de explotación ganadera que se instauró desde el principio en esta colonia; porque faltan medios de comunicación, carreteras, teléfonos, etc.; porque entre los centros poblados las distancias son a veces inmensas; y porque muchas poblaciones no son, a diferencia de lo que ocurre en otros países, verdaderas comunidades, pues no cuentan con una organización, no tienen ningún mecanismo de gobierno local.

En toda América las formas de organizar la educación rural han sido múltiples, fecundas, tempranas, riquísimas. Por ejemplo: las misiones culturales mexicanas, las escuelas normales rurales como instituciones focales de atención a un área, para formar a los maestros y además asistirlos como egresados, como fue el caso de la Guatemala de los años cincuenta, bajo el gobierno democrático de Arévalo y de Arbenz; las escuelas regionales campesinas, con programas de formación académica y agropecuaria combinados, que existieron en México en los años 30; los núcleos escolares rurales o campesinos, con una escuela central y un conjunto de escuelas llamadas satélites o seccionales; las concentraciones escolares, en que en un complejo escolar se instalan servicios de educación preescolar, primaria, media, para adultos, etc., buscando que al mismo tiempo los beneficios irradien a las zonas circunvecinas; las escuelas agrarias, como las tenemos en Uruguay; las escuelas consolidadas, que son centros educativos que disponen de medios de transporte para concentrar los niños de un área vasta en una escuela completa; las escuelas *'al campo'* y *'en el campo'*, que se han generalizado en Cuba; y, a todo esto que constituye la parte formal del sistema educativo, podríamos agregar una serie de instituciones o recursos no formales, o menos formales, como las escuelas radiofónicas, de las que hay miles en América Latina. La más famosa tal vez sea la de Sutatenza, en Colombia, pero en América Central son también muy numerosas. En República Dominicana existe

e! programa de radio La Vega, que hace educación de adultos a distancia con un sistema de revisión semanal, con maestros monitores que revisan el trabajo que individualmente los campesinos han hecho en sus casas, siguiendo las instrucciones de la radio. El Movimiento de Educación de Base en Brasil, movilizado e impulsado por los obispos brasileños en el área amazónica y en el nordeste brasileño, constituiría otro ejemplo.

En algunos países existen programas de televisión educativa. En Etiopía (me alejo de América Latina, pero ustedes me lo van a perdonar porque el ejemplo es muy significativo) encontré un Centro de tecnología aplicada al medio rural, un centro que investigaba, por ejemplo este problema: las mujeres son las que cargan la leña, van agobiadas por la carga de leña. El Centro inventó e! tipo de carretilla que, de acuerdo a las condiciones del medio, podía aliviar el trabajo de la mujer. Se cuecen los alimentos a leña, pero la leña se acaba; tradicionalmente la olla se coloca sobre tres piedras y se va poniendo allí la leña. Ellos inventaron un tipo de fogón de barro el cual, haciendo circular el calor de la leña, permite, a igualdad de volumen de agua para hervir, consumir la décima parte de la leña utilizada con el sistema tradicional. También tenían la cocina solar, es decir, una parábola de yeso cubierta por un papel de aluminio, colocada de tal manera que concentra los rayos solares sobre una marmita que se cuelga de un gancho, de modo que en pocos minutos el agua está hirviendo –en días de sol, que allí son numerosos– sin que se gaste leña ni ningún otro combustible. La energía solar estaba al servicio del pueblo rural más pobre, uno de los pueblos más ignorantes del mundo, pese a los trabajos de alfabetización que se hacen allí. Y así, se enfrentaban una serie de problemas concretos relacionados con la vivienda, con las condiciones reales de vida, inventando cómo ir hacia adelante. En Uruguay, en determinados momentos, se trabajó en esta misma línea en muchos aspectos, tal vez más modestamente, pero de alguna manera en esta línea.

Existen también cursos por correspondencia; la acción de instituciones de formación acelerada de mano de obra rural tipo SENA en Colombia o SENAI en Brasil. El Instituto Nacional de Tecnología Agrícola (INTA) en Argentina es muy conocido; es un programa de capacitación de los trabajadores financiado por un impuesto aplicado a todas las exportaciones agrícolas que dispone de una suma importante de dinero que aplica a la organización de cursos, circulando por todo el país

para capacitar a la mano de obra rural. Existen, en fin, centros de cultura y bibliotecas populares, como en el caso de El Salvador, facultades obrero-campesinas en Cuba, universidades rurales en el Brasil, etcétera.

Es un inventario muy amplio, que ha estado afectado por oscilaciones importantes en el tiempo, reforzándose y debilitándose, en un movimiento pendular, que obedece fundamentalmente a razones de política educativa. Sorprende que en el Uruguay este inventario sea sumamente pobre, por lo menos en estos momentos. Sorprende ver que no hay ningún esfuerzo, que yo conozca, por organizar servicios de enseñanza secundaria en la zona rural. Los adolescentes rurales no pueden ir a un centro de enseñanza secundaria concebido para responder a sus necesidades de formación. Y lo que la Universidad del Trabajo puede hacer en sus escuelas agrarias generales y en otras especializadas, evidentemente no podría cubrir las necesidades del país si éste estuviera animado de un dinamismo propio, de un desarrollo económico basado en la producción agropecuaria.

Esta situación no fue siempre la misma. Brevemente podría señalar que la década del cuarenta estuvo animada por un proceso muy importante, muy dinámico, de planteamiento de los problemas rurales. Aquí cabe rendir homenaje a Julio Castro –desaparecido más tarde en 1977 bajo la dictadura militar– por la publicación de sus diferentes obras sobre este problema y por sus intervenciones en los ya mencionados congresos, nos ayudó a todos a entender la naturaleza del problema. Cabría mencionar las misiones socio-pedagógicas iniciadas en 1945; la misión permanente en Centurión, que se estableció después como una modalidad importante de éstas; las escuelas granjas, 40 para empezar en 1945, ampliadas más tarde a 103; y hablando de ellas habría que rendir homenaje a otro pionero, a Homero Grillo, quien nos enseñó a todos cómo la tierra es la fuente fundamental de aprendizajes en la escuela y la fuente esencial de inspiración del vecindario en pro de una vida mejor, la creación del Instituto Normal Rural; la aprobación de nuevos programas en 1949; la creación en 1954 del Primer Núcleo Escolar Experimental, los agrupamientos escolares, etc.; y, en mayo de 1958, la creación de la Sección Educación Rural del Departamento Técnico del Consejo de Primaria, que daba unidad y orientación a este vasto movimiento.

Era un movimiento que cubría todo el país y en el que se trabajaba tanto durante el año escolar como en vacaciones. Lo que pasó des-

pués, en 1961, yo creo que ustedes lo conocen: fue la supresión de la Sección Educación Rural, las nuevas disposiciones que imposibilitaron el funcionamiento del Núcleo de La Mina y del Instituto Normal Rural. La reacción de los maestros fue la creación del Instituto Cooperativo de Educación Rural, el ICER, el cual a su vez, bajo el régimen dictatorial, tuvo que cerrar sus puertas.

(…)

Algunos compañeros me preguntan: ¿cómo interpreta usted esto? Yo diría que la causa de este cambio de rumbo fue la convicción del poder de la época de que ese movimiento produciría fatalmente modificaciones en la realidad social, y que esas modificaciones serían perjudiciales a los intereses del sistema. Porque la mayor capacidad organizativa de la población impondría algún tipo de cambios a los que había que oponer resistencia desde el poder.

Creo que esta visión era acertada, que así era, que tal era nuestro propósito. Nuestro propósito era el de que hubiera cambios, porque si los educadores en el mundo de hoy no nos proponemos que haya cambios, ¿para qué estamos? De manera que el cambio era un propósito deliberado.

Y, naturalmente, aunque nosotros no hiciéramos jamás política, la política, sin que nos diéramos cuenta muy cabalmente de ello, estaba en la naturaleza misma de las situaciones educativas y extra-educativas que manejábamos. La interrupción de los trabajos se debió, pues, a una discrepancia en cuanto a los objetivos, al desfase entre lo que el servicio escolar hacía y quería hacer y lo que la política educativa estaba dispuesta a tolerar. Ese desfase provocó una ruptura y, por consiguiente, la cancelación del trabajo.

Así son las cosas siempre, en América Latina y en cualquier parte. Yo diría que se pliega una bandera en un extremo del continente y se despliegan muchas más en otros lados. Dejando de lado el caso uruguayo, que es un caso de contra-desarrollo educativo prolongado, iniciado en 1961, y que se fue agravando a lo largo de un cuarto de siglo, pienso que la organización de tipo nuclear, en zonas rurales e incluso en urbanas, como se ha puesto en práctica en el Perú, ha sido y sigue siendo positiva y permite la vigorización de sistemas educativos, incluyendo la enseñanza general y técnica de tipo medio, así como la vigorización de las colectividades rurales, hoy amenazadas por contextos económicos que se desinteresan de su suerte.

En octubre de 1980, tuvo lugar en Caracas el Seminario Regional sobre Sociedad Rural, Educación y Escuelas en América Latina y el Caribe, organizado por el proyecto Desarrollo y Educación en América Latina. En el informe final del Seminario se lee:

> "*En todos los casos en que sea posible, debe buscarse la nuclearización. Ella parece básica para buscar una solución educativa propia del medio, adecuar el proceso pedagógico al trabajo y a los procesos de cambio, desarrollar un currículo basado en el medio, atender a grupos en edad escolar y facilitar la supervisión y el desarrollo técnico*".

Como ven ustedes, en América Latina sabemos qué hacer. Rara vez lo hacemos y, cuando lo conseguimos, es por poco tiempo.

Educación y ruralidad en Cuba*

A partir de 1969, fecha de mi primer viaje a Cuba, he visitado la isla con cierta frecuencia. Siempre me admiró el esfuerzo que el país ha realizado y continúa realizando por establecer primero y por consolidar después uno de los sistemas educacionales más eficientes de la región y, sin duda, el más justo desde el punto de vista de la vigencia del derecho a la educación. Han sido más de treinta años de revolución y de educación en revolución, experiencia única en América.

Las bases ideológicas

De ciertos documentos oficiales[1], surge un cuerpo de principios orientadores de la educación cubana cuya aplicación he podido observar directamente. Aunque los mismos experimentan una cierta evolución, sus elementos más importantes y constantes pueden resumirse así:

– Es una educación socialista, cuyo propósito es "*formar un hombre libre y culto, apto para vivir y participar activa y conscientemente en la edificación del socialismo y el comunismo*".
– La sociedad ha de garantizar el desarrollo armónico del individuo, "*mediante la conjunción integral de una educación intelectual, científico-técnica, político-ideológica,*

* Transcripción textual de fragmentos del capítulo "Cuba: la educación en el socialismo", de Soler Roca, Miguel 1996 *Educación y vida rural en América Latina* (Montevideo: Federación Uruguaya de Magisterio e Instituto del Tercer Mundo) pp. 249 a 275.

1 La Constitución de la República se ocupa de la educación en su artículo 38; los sucesivos congresos del Partido Comunista de Cuba han adoptado resoluciones relativas a la educación; los documentos que el Gobierno Cubano prepara para las grandes reuniones internacionales que tratan de la educación resumen generalmente los principios orientadores de la educación cubana. Se ocupa igualmente del tema el Código de la Niñez y la Juventud, adoptado por la Asamblea Nacional del Poder Popular en 1978.

física, moral, estética, politécnico-laboral y patriótico-milítar".

- La enseñanza es función indeclinable del Estado y los centros docentes son estatales; esto se traduce por un lado en el funcionamiento de un sistema nacional de educación, con sus subsistemas formal, no formal y superior coherentemente articulados entre sí y, por otro, en una elevada asignación de recursos; el gasto educativo correspondió algunos años al 9% del PNB.
- La educación es un derecho de todos y, por consiguiente, es gratuita en todos sus niveles; existe un amplio programa de becas (con 700.000 becarios en 1992) y facilidades de diversa índole para que los trabajadores accedan a los distintos tramos educativos.
- Se aplica, en el mayor grado posible, el principio de la vinculación del estudio con el trabajo productivo.
- La educación ha de lograr en los jóvenes una actitud favorable a la interpretación científica de la vida y de la sociedad y contribuir al desarrollo de la investigación, la ciencia y la tecnología; ella misma, la educación, ha de tener fundamentos científicos.
- Se sostiene y lleva a la práctica la conveniencia de articular la planificación de la educación con la del desarrollo socioeconómico del país. En el caso de las zonas campesinas esta articulación resulta aun más imperiosa.
- En todos los niveles y modalidades existe coeducación de sexos. En 1989-1990 el 50,1% del total de estudiantes eran mujeres; en la educación de adultos ese porcentaje era de 56,1 y en la educación superior de 55,4 [2].
- Son obligatorias: la educación preescolar de los niños de 5 años (1 curso), la enseñanza primaria (6 cursos) y la enseñanza secundaria básica (3 cursos). Sin excepciones, entre los 5 y los 15 años de edad los niños y adolescentes cubanos asisten a las aulas.
- La educación es tarea de todos; en el planeamiento, la organización, la ejecución, la evaluación y el sostenimiento material y moral de la educación se fomenta la participación de las organizaciones de masas, las instancias políticas locales, las municipalidades, los padres de familia, los docentes y sus organizaciones sindicales y los propios estudiantes.
- La educación ha de habilitar a los jóvenes también para la vida internacional, para la comprensión de los problemas del mundo y en especial los de los países en desarrollo y

2 Ministerio de Educación de Cuba 1990 *Breve información sobre la educación en Cuba* (La Habana) p. 116.

para el establecimiento de vínculos de paz, cooperación y solidaridad entre el pueblo cubano y los restantes de América Latina, el Caribe y el mundo.

Estos principios de la educación cubana se perciben claramente al visitar las instituciones educacionales y conversar con padres, docentes y alumnos. Más recientemente, es perceptible una tendencia a revisar, en actitud de apertura, las vías de aplicación de estos principios. El bloqueo externo –y en cierta medida un explicable autobloqueo interno– han privado a Cuba de un intercambio con otras pedagogías universales y latinoamericanas que, desde otras dimensiones del esfuerzo liberador, pueden enriquecer, sin contrariar la perspectiva socialista, la filosofía y la metodología de la educación cubana. El hermoso desafío de inventar una pedagogía dinámica en un socialismo también dinámico está, por ahora, fuera del alcance de los otros pueblos de América Latina. De ahí la enorme responsabilidad de Cuba en cuanto a hacer todos los esfuerzos posibles por evitar que la función reproductora de la educación albergue semillas de conservadurismo.

Como es bien sabido, es en el nivel de la educación media donde se comienza a aplicar sistemáticamente el principio, tan caro a los dirigentes cubanos, de la articulación del estudio con el trabajo productivo. En las secundarias básicas esto toma dos formas: *la escuela al campo* y *la escuela en el campo*. La primera es una escuela urbana, cuyos alumnos se trasladan durante un mes a un campamento de trabajo, adscribiéndose colectivamente como trabajadores a una empresa agrícola o ganadera. La escuela en el campo consiste en una institución situada en el medio rural, dotada de internado, donde los alumnos cursan la secundaria y, a la vez, atienden una parcela agrícola perteneciente a la propia escuela o a una empresa vecina. La jornada se distribuye entre el estudio académico y la producción en la parcela, la cual, generalmente, ocupa tres horas diarias. En ambos casos se procura –y generalmente se logra– que el valor de la producción supere los gastos de mantenimiento de esta mano de obra juvenil. Los alumnos participan en los aspectos administrativos y, de producirse ganancias, una parte de las mismas revierten a la escuela.

Con posterioridad al noveno grado, se abren a los estudiantes dos posibilidades, ninguna de ellas obligatoria: seguir los cursos preuniversitarios (décimo a duodécimo, o sea el último tramo de la educación general politécnica y laboral), que los habilita para ingresar en la educación superior, o asistir a

un centro politécnico, incorporándose así a la formación técnica y profesional que prepara a la fuerza de trabajo de nivel medio que requiere el desarrollo del país. Para facilitar la elección del camino a seguir, se aplican cuestionarios de orientación. Hacia 1992, de 100 alumnos que habían concluido la secundaria básica, 57 proseguían estudios preuniversitarios y 43 se incorporaban a la educación técnica y profesional.

LA FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL

El Subsistema de Educación Técnica y Profesional se esfuerza por corregir la imagen tan frecuente en América Latina de constituir una educación de segunda clase para los estudiantes menos dotados. Por el contrario, todo egresado de esta modalidad tiene asegurado el ingreso a la Universidad o la obtención de un empleo acorde con sus competencias. Los cursos duran de dos a cuatro años según se ingrese a ellos tras el preuniversitario o después de la secundarla básica. El perfil de salida es, según el caso, el de obrero calificado o el de técnico medio.

Dice un documento oficial:

> "*Característica relevante de la formación profesional en Cuba es la concepción aplicada desde hace varios años de lograr que el futuro trabajador tenga un amplio perfil ocupacional y una formación eminentemente obrera; que sea capaz de desempeñarse eficientemente en su vida laboral activa, dándole solución a los complejos problemas de carácter tecnológico que se presentan; que domine los fundamentos de la producción moderna; que esté preparado para ocupar con éxito diferentes puestos de trabajo vinculados directamente a las actividades productivas y a los servicios y, del propio modo, que desarrollen iniciativas que les permitan introducir innovaciones y hacer más eficientes los procesos productivos y de servicios*"[3].

Para aumentar la versatilidad del trabajador egresado, las más de 300 especialidades existentes en décadas anteriores han sido reducidas a menos de 100, lo que permite a los trabajadores una mejor adaptación a las cambiantes condiciones de la producción.

Desde luego, la formación técnica y profesional está abierta, en todas sus especialidades, a varones y mujeres. El trabajo práctico en el taller, la parcela o la empresa ocupa alrededor de la mitad del tiempo de formación. Algunos

3 Ministerio de Educación de Cuba *op. cit.*, págs. 44 y 45.

de estos institutos de formación técnica y profesional ofrecen capacitación agropecuaria. Se procura poner a los alumnos en contacto con las más avanzadas tecnologías e integrarlos a las actividades productivas propias de la zona.

Visité en 1991 el Instituto Politécnico Villeda-Revolución, que forma técnicos medios en zootecnia y veterinaria. Contaba entonces con 2.500 estudiantes –la mitad de ellos mujeres– y con 900 hectáreas de tierra. Se trata de una institución de muy alto nivel, que recibe estudiantes del extranjero y que ha prestado cooperación técnica a más de veinte países. El último semestre se reserva exclusivamente a prácticas de campo y en él los estudiantes se integran a empresas productoras, que aprecian este aporte renovador y que participan, por otra parte, en la orientación de los programas de estudio. Me impresionaron los trabajos de investigación e innovación que se vienen realizando con éxito en materia de trasplante de embriones, contribuyendo con ello a abreviar los procesos de mejoramiento genético del ganado vacuno.

Los resultados parecen ser muy positivos. Se realizó un encuentro de graduados de los últimos 25 años, al que concurrieron el 40% de los egresados. La mitad estaba cumpliendo labores en la producción agrícola ganadera, algunos en puestos de elevada responsabilidad. Son cifras que contrastan con las obtenidas para la enseñanza agraria en otros países de América Latina[4]. De estos institutos existen en Cuba una cincuentena, en tanto que con anterioridad a la Revolución "*la educación agropecuaria, nervio vital para el desarrollo del país, solo contaba con seis granjas escuelas, con* (...) *planes de estudio de dos años de duración que apenas garantizaban una formación de obreros agrícolas con calificación media*"[5].

Educación rural y sociedad rural en Cuba

Resulta revelador comenzar este tema por la descripción de la situación en la Cuba prerrevolucionaria, bajo Batista (…). En el curso 1953-54 existían 4.636 escuelas elementales rurales públicas, con 5.300 maestros y 213.159

4 En una obra anterior examiné la cuestión del empleo de egresados de *bachilleratos agropecuarios* en Córdoba (Argentina), Brasil y México, llegando a conclusiones muy desalentadoras. Ver Soler Roca, Miguel 1991 *Acerca de la educación rural* (Santiago de Chile: UNESCO/OREALC) pp. 71 a 75.

5 Rojas, Iliana, *et. al.* 1983 *Educación, Reforma Agraria y Desarrollo Rural* (París: UNESCO) pp. 37 a 38.

alumnos[6]. Como se ve, la inmensa mayoría de las escuelas eran unidocentes y a cada educador correspondían, en promedio, 40 alumnos.

Aunque las cifras disponibles no coinciden exactamente en las fechas, se puede deducir que en los años cincuenta el ausentismo era considerable. Siempre según la misma fuente, en 1950 la población total del país de 7 a 12 años era de 836.700 niños. Si por aquellas fechas los habitantes rurales constituían el 52% de la población total, los niños que debían estar asistiendo a la escuela rural podían ser aproximadamente 435.000. Si en 1953-54 asistían, como he dicho, 213.159, los ausentes eran unos 222.000, lo que arrojaría un ausentismo de 51 %. No creo aventurado afirmar que en aquel período la mitad de los niños campesinos no concurría a la escuela.

En cuanto a la capacidad de aquel sistema educativo de retener a los niños en las aulas, los resultados eran desastrosos: en 1955, de 100 niños ingresados en el primer curso, quedaban 48,5 en el segundo, 37,2 en el tercero, 24,8 en el cuarto, 13,5 en el quinto y 6,5 en el sexto. Aunque la obligatoriedad escolar se extendía entonces hasta 14 años de edad, de cien niños ingresados en las escuelas rurales completaban la primaria apenas 6. En el medio urbano las cifras eran un poco mejores: los que llegaban a sexto grado eran 26. Nótese que de los niños ingresados en primero la mitad desaparecía de las aulas tras ese primer curso. El analfabetismo de la mayor parte de la población resultaba así inevitable. Según la misma fuente, en 1953 había 1.032.800 analfabetos de 10 y más años, con una tasa de analfabetismo de 23,6%. Este analfabetismo no era exclusivo de las personas mayores: en el tramo de edades 15-24 años era de 21,3%, lo que revela que su causa principal era el mal funcionamiento del sistema escolar por aquellos mismos años.

CAMBIOS REVOLUCIONARIOS EN LA SOCIEDAD CAMPESINA

No es posible entender la situación actual de la educación en los medios rurales cubanos sin hacer una rápida evocación de ciertos cambios que la Revolución ha introducido en las estructuras agrarias y en la organización de la vida campesina.

Por la primera ley de reforma agraria de 1959 se limitó a 400 hectáreas la extensión máxima de las explotaciones. En 1963 la se-

6 UNESCO 1960 *La situación educativa en América Latina* (París:UNESCO).

gunda ley redujo esa superficie a 67 hectáreas. Estas medidas pusieron a disposición del Estado alrededor del 70% de las tierras cultivables, quedando superado el binomio latifundio/minifundio de tan nefastas proyecciones sociales en toda América Latina. Los campesinos se encontraron ante varias opciones: incorporarse en calidad de trabajadores a las empresas del Estado, organizarse en cooperativas de producción agropecuaria –en 1980 estas cooperativas eran 1.053, con 16.269 socios que explotaban 360.515 hectáreas[7]– o permanecer como propietarios independientes, pudiéndose sumar a la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP), fundada en 196l.

El cambio no afectó solamente la tenencia de la tierra como ha ocurrido en tantas otras reformas agrarias. La Revolución hizo del sector agropecuario el pivote fundamental del desarrollo del país y civilizó el campo, urbanizándolo según algunos autores. Así, por ejemplo,

> "*en el período de doce años que va desde 1959 hasta 1971 se construyeron más de 17.000 viviendas rurales agrupadas en 212 pueblos que tenían una población oscilante entre 500 y 2.000 habitantes.* (...) *Las nuevas comunidades están equipadas con viviendas modernas y cómodas que cuentan con una serie de condiciones materiales idénticas para ambos grupos campesinos y obreros (muebles, televisión, refrigerador, cocina) así como instalaciones educacionales, de salud, comerciales y de recreación.* (...) *Se dan las condiciones materiales para la incorporación de la mujer al trabajo: existencia de centros de servicios, nuevos puestos de trabajo, círculos infantiles, etc.* (...) *Una investigación realizada en las comunidades rurales de la provincia de La Habana mostró que el 38% de las mujeres en edad laboral se encontraban incorporadas al trabajo, porcentaje que es más elevado que el promedio nacional, que es de 25,7*"[8].

En 1993, ya en pleno *período especial*, se introdujeron nuevos cambios en la estructura agraria al crearse las Unidades Básicas de Producción Cooperativa (UBPC), que han favorecido la transferencia de tierras del sector estatal al sector cooperativo, así como la libre comercialización de la producción.

Estas pinceladas sobre el rápido y profundo cambio en la economía y en la sociedad rural de Cuba muestran un marco atípico para la educación. Ya no se trata de diseminar pequeñas y desvalidas escuelas rurales como

7 Rojas, Iliana, *op. cit.*, p. 120.

8 *Op. cit.*, pp. 124 a 126 y p. 118.

enclaves civilizadores en un medio marcado por el individualismo, el atraso, la pobreza y a veces la hostilidad –recuerdo aquí con tristeza mis primeras experiencias de maestro en el campo uruguayo– sino de concebir un conjunto de respuestas educativas a las necesidades de niños, jóvenes y adultos en una situación globalmente nueva, *"en un conjunto de condiciones objetivas y subjetivas que actúan como piezas socioeconómicas y culturales, como vehículos que modifican tanto el nivel como el modo de vida, tanto la psicología como la ideología, tanto al individuo como a la colectividad"*[9].

Las funciones de la educación en esta nueva sociedad rural ya no pueden consistir en la mera reproducción del conocimiento ni en la ruralización correctora de la falta de pertinencia del mensaje educativo. Van mucho más allá, respondiendo más al proyecto general de transformación agraria y social que a un proyecto exclusivamente pedagógico. La transformación de la educación se integra a la transformación de la sociedad, no sólo para hacerla viable sino para enriquecerla, potenciando nuevas dimensiones de la cultura rural.

9 *Op. cit.*, p. 116.

(…) El compromiso del gobierno cubano de ofrecer servicios educativos a todos los niños le ha llevado a organizar las escuelas primarias rurales conforme a cuatro variantes. La primera variante es la escuela *graduada*, con un maestro por grado, en algunos casos incluido el preescolar; cuenta con un director. La segunda variante la constituyen las escuelas *semigraduadas*: sólo tienen los grados del primer ciclo (primero a cuarto) y en ellas laboran dos maestros, quienes se distribuyen los grados. La tercera variante está formada por escuelas *de concentración* donde sólo se imparten el quinto y el sexto grados primarios; cuentan, generalmente, con internado, sobre todo en las zonas muy apartadas; la mayoría tiene director y los maestros se distribuyen las asignaturas, orientándolas en ambos grados. La cuarta variante, a cargo de un solo maestro, es llamada en Cuba escuela rural *multigrada*; admite a no más de 18 alumnos distribuidos en varios grados[10].

(…) En Cuba no existe un programa de estudios primarios diferenciado para las zonas rurales, pero el maestro adecua sus enseñan-

10 García Ojeda, Magalys 1990 "La educación en las zonas rurales", en AA.VV. *Pedagogía'90, Conferencias especiales y mesas redondas* (La Habana) pp. 96 y 97.

zas a las características del medio, alentándose la creatividad y la flexibilidad. A medida que el campo, por la acción conjugada de las comunicaciones y de la transformación de las estructuras productivas, se va urbanizando, se va sintiendo menos la necesidad de currículos diferenciados. No obstante, en cada escuela rural existe un huerto escolar, cuyos fines son la formación elemental de los alumnos en materia agropecuaria, la iniciación en la combinación estudio/trabajo y el aprovechamiento de la producción en el comedor escolar.

Tampoco resulta pertinente, salvo excepciones, aplicar en Cuba el modelo de educador polivalente, de proyección comunitaria, tan frecuente, por lo menos en teoría, en América Latina. El maestro rural cubano no trabaja en el aislamiento, sino incorporado a una red de servicios locales y de organizaciones populares.

En algunos casos, es la implantación misma del hombre en su espacio rural la que ha experimentado grandes cambios, que confieren a los servicios educativos nuevas características. Recuerdo mi visita de 1991 a la comunidad de Los Naranjos y a su escuela primaria. Se trataba de una gran explotación lechera donde los trabajadores vivían en comunidad. Habían abandonado sus dispersos bohíos tradicionales para alojarse en edificios de hasta cinco pisos de altura, donde disponían de tienda, restaurante, peluquería, centro de salud, centro comunal, círculo infantil, instalaciones deportivas, etc. El cambio había sido bien acogido por la población; ahora disponían de energía eléctrica, agua potable, televisión, refrigerador, gas para la cocina. Las comodidades, la disponibilidad de servicios y el trabajo estable habían actuado como frenos del éxodo rural.

La escuela, graduada, contaba con los maestros necesarios y con auxiliares pedagógicos, estos últimos a razón de uno cada cuarenta alumnos, para la atención del comedor escolar, los deberes, la recreación, etc., que permanecían en la escuela durante un horario más extenso que el de los maestros. Había una biblioteca, magníficamente instalada y equipada, con su bibliotecario; los niños realizaban en ella sus estudios dirigidos y se movían libremente entre aquellos libros, que podían llevar a sus casas para su propia lectura y la de sus padres. La huerta y el jardín escolares estaban bien atendidos. El entorno continuaba siendo rural; se vivía de las vacas, pero se vivía en comunidad y la escuela no era una mera isla civilizada, sino un elemento más, acogedoramente familiar, en un medio en transformación.

(…) Juzgo importante recordar que todos los adolescentes cubanos tienen una cierta experiencia de la ruralidad. Todos los cubanos de menos de cuarenta años de edad han estado por largas temporadas en el campo, si no como campesinos, por lo menos como asociados a tiempo parcial a la producción agraria. Experiencia única en América

Latina, sigue mereciendo ser estudiada en todos sus aspectos y, sobre todo, en cuanto a su contribución a un conocimiento compartido por toda la población de la realidad agraria del país y al establecimiento de vínculos más estrechos entre la ciudad y el campo y entre el trabajo intelectual y el trabajo manual.

(…) No hay en Cuba, como la hay en algunos otros países, una educación rural para la población campesina. Sí existe un sistema educativo que incluye sin excepción a todos los niños y adolescentes campesinos, una experiencia compartida del trabajo de la tierra y un nivel elevado de información y debate sobre la marcha de los asuntos agrarios. De algún modo, todos los cubanos han sido o son campesinos y comparten, en mayor o menor grado, una cultura agraria en intenso proceso de transformación. La educación, en sus diversos niveles y modalidades, hace suyo el cambio sociocultural y lo acelera.

La articulación educación/trabajo

Dos vertientes fundamentales invocan los dirigentes cubanos para justificar la combinación estudio/trabajo. Por un lado José Martí: "*Escuelas no debiera decirse, sino talleres. La pluma debía manejarse por la tarde en las escuelas, pero por la mañana, la azada*". Por otro, Marx: "*Esta escuela* –dice un pedagogo cubano– *reposa sobre el pensamiento marxista más profundo, según el cual la educación y formación del individuo están estrechamente ligadas al trabajo productivo y creativo*"[11].

(…) En un trabajo publicado por la UNESCO, el educador cubano Max Figueroa señalaba, entre otros, los siguientes objetivos para la combinación estudio/trabajo, tal como ella se daba en Cuba en 1976:

> *Eliminar la barrera actual entre la teoría y la práctica, la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual en la educación y en la vida. Asociar deliberadamente los jóvenes a la construcción de una sociedad nueva.* (...) *Uni-*

11 Figueroa Araujo, Max 1976 "L'école à la campagne à Cuba", en revista *Perspectives* (París: UNESCO) *Vol. VI*, *Nº 1* p.134.

> *versalizar la educación y el trabajo, superando las contradicciones que enfrentan los países subdesarrollados.* (...) *Transformar la escuela en una fuerza social productiva.* (...) *Canalizar el progreso científico, tecnológico y cultural desde las ciudades (donde tiene origen) hacia las regiones rurales.* (...) *Realizar integralmente la formación completa multilateral y armoniosa de los jóvenes; crear el hombre nuevo de la nueva sociedad fundada sobre el trabajo.* (...) *Incrementar los efectivos escolares y mejorar la calidad de la educación, para apoyar los planes actuales de desarrollo económico y social.* (...) *Estimular la investigación pedagógica basada en las actividades de estas nuevas* escuelas"[12].

(…) La primera experiencia de *escuela al campo* tuvo lugar en 1966 en las granjas populares de Camagüey. Poco a poco se fue extendiendo; diez años después estudiaban en este régimen más de 300.000 alumnos de escuelas secundarias básicas. En el curso 1982-83 el contingente excedía el medio millón de estudiantes[13]. Por su parte, la primera experiencia de *escuela en el campo* fue realizada en el curso 1968-69 en la Base Santa Amelia, correspondiente al Plan Cordón de La Habana. Hoy es una fórmula generalizada en la enseñanza media, tanto básica como preuniversitaria.

Sobre la base de estas experiencias y de los instrumentos normativos ya mencionados, la educación cubana ha avanzado en la aplicación de la combinación estudio/trabajo, prácticamente en todos los niveles educativos, tanto con varones como con mujeres, con niños, jóvenes y adultos, con alumnos y profesores.

Las escuelas primarias cuentan con huertos escolares en que los alumnos, según su edad, participan en una producción que contribuye al autosostenimiento de los servicios de alimentación y a la iniciación elemental de los alumnos en la tecnología productiva. Desde luego, las prácticas son más intensas en aquellos centros que cuentan con internado o semiinternado. Muchas escuelas primarias, en las que rigen horarios más extensos, organizan actividades de interés social, tanto dentro como fuera de los locales escolares. Los maestros extraen de estas experiencias elementos enriquecedores de sus actividades curriculares.

En la enseñanza secundaria el principio es de aplicación universal. No insistiré en explicar cuáles son las diferencias entre la escuela al campo y la escuela en el campo, pero es evi-

---

12 *Op. cit.*, págs. 136 y 137.

13 "La vida en una ESBEC" 1986 en *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona: Editorial Fontalba) Nº 137, mayo, p. 64.

dente que la primera es una forma de transición a la segunda y que ésta, la escuela en el campo, puede ser considerada, como lo hacen Prieto y Figueroa, "*la principal innovación pedagógica introducida por la Revolución Cubana*"[14].

Las escuelas en el campo constituyen hoy un amplio movimiento masivo. Aunque el país cuenta aún con escuelas secundarias urbanas, se procura ir trasladándolas al campo. Los preuniversitarios son casi todos rurales. Los estudiantes trabajan quince horas semanales, o sea tres cada día, pasando los fines de semana en sus hogares. La producción se organiza en el marco de un plan de desarrollo económico local (cooperativa, empresa estatal, etc.), a veces con intervención del INRA. Si el proyecto agrícola o pecuario es muy extenso, se vincula a él a los alumnos de varias escuelas. Los rubros más frecuentados son los cítricos, el tabaco, las bananas, otros frutales, tubérculos, hortalizas y, en las regiones apropiadas, la cría de ganado mayor y menor.

(…) La instalación de las escuelas en el campo ha significado para Cuba un esfuerzo extraordinario. Ha sido necesario alojar a centenares de miles de jóvenes, para lo que se han levantado edificaciones prefabricadas muy confortables, organizadas en tres áreas: la de enseñanza, la de servicio (cocina, comedor, enfermería, etc.) y los dormitorios. Los predios cuentan, además, con áreas para juego y deporte y con zonas verdes y con todos los servicios y dependencias necesarios, de modo que sean efectivas a la vez la gratuidad y la elevada calidad de los procesos de enseñanza.

Cuando uno visita estos establecimientos –yo lo he hecho en numerosas ocasiones– queda sorprendido por la dignidad de las instalaciones, por su buen estado de conservación y limpieza, por la actitud de profesores y alumnos frente a un proyecto educacional exigente, verdadera línea estratégica de la economía y de la educación cubanas. No aparecen –yo no las he visto nunca– manifestaciones hostiles al proyecto productivo, cuya justificación, en el contexto de una sociedad socialista, parece obvia.

Para mí el aspecto más apasionante de este modelo –ya no es una experiencia, sino un modelo consolidado– sigue siendo el nivel de integración a lograr entre la formación teórica y los trabajos productivos. Tengo la impresión de que los educadores cubanos saben que es precisamente en la enseñanza secundaria, por su

14 Prieto Morales, Abel y Figueroa Araujo, Max 1979 "L'association de l'étude et du travail dans le système éducatif cubain", en *Apprendre et travailler* (París: UNESCO) p. 237.

condición de general y no especializada, donde la integración entre el estudio y el trabajo presenta sus mayores dificultades. La atención de proyectos productivos extensos y de pocos rubros conduce fatalmente a una cierta rigidez y rutina en los trabajos prácticos, difícilmente articulables con los contenidos de un conjunto muy variado de asignaturas académicas. A lo largo de mis visitas, me ha parecido percibir una tendencia a sacar el máximo provecho posible de los trabajos productivos en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias en general y de la biología en particular, de la matemática y la geometría, de la cultura cívico política. (...) Sinceramente, creo que en el caso cubano la combinación estudio/trabajo en la enseñanza secundaria cumple más fácilmente sus objetivos económicos y políticos que sus objetivos pedagógicos. Pero, como hemos visto, la preocupación existe y los esfuerzos innovadores también. Agrego que en numerosas oportunidades los propios alumnos me han señalado que han podido transferir a sus parcelas familiares algunas de las prácticas innovadoras adquiridas en la escuela, con lo que ésta cumple, directa e indirectamente, una función irradiadora al medio.

(...) En capítulos anteriores he defendido la necesidad de concebir y organizar la educación de manera que ella pueda ayudar a los educandos a interpretar correctamente la realidad para transformarla. Ello no es posible si no se actúa deliberadamente sobre esta realidad. El trabajo es una forma privilegiada de acción, especialmente cuando persigue fines de producción de bienes materiales, sociales o culturales. El tema debe verse con amplitud y flexibilidad, dada la diversidad de situaciones nacionales. Con su esfuerzo por combinar el estudio con el trabajo, Cuba ha introducido una reforma fundamental en su sistema educativo y, a la vez, ha hecho una contribución muy significativa a la pedagogía del mundo entero.

Educación rural
y transformación sociopolítica

NICARAGUA EN LOS AÑOS OCHENTA*

Río San Juan fue la tarea fundamental de los maestros. En 1977, ya casi al término de la dictadura somocista, el departamento había tenido apenas cuatro escuelas, atendidas por 44 maestros con 1.194 alumnos. En 1987 las instituciones educativas de diversos niveles eran 57, sus educadores 359 y sus alumnos preescolares, niños, jóvenes y adultos alcanzaban a 12.376. En diez años la matrícula se multiplicó por más de diez.

La consolidación de la red educativa sobre el territorio llevó a Orlando [Pineda Flores] a planear el operativo "Carlos Fonseca Amador", llamado a acabar con el analfabetismo. En tiempos de Somoza, el analfabetismo alcanzaba en Río San Juan el 96,32%. La Cruzada Nacional de Alfabetización de 1980, que en el plano nacional abatió el analfabetismo a menos del 13%, lo redujo en Río San Juan al 36,17%. El desafío planteado por Orlando fue aceptado por su equipo y por los propios campesinos. En octubre de 1987 los analfabetos eran el 3,77% de la población de 10 y más años. La UNESCO, que ya había concedido en 1986 al trabajo en Río San Juan una mención de honor del premio de alfabetización Nadezhda Krupskaya, envió en 1987 una delegación de dos técnicos quienes, tras cinco días de trabajo que consideraron "intensos e inolvidables", avalaron los resultados obtenidos. Río San Juan fue así la primera zona nicaragüense que pudo izar su bandera como *territorio libre de analfabetismo*. Las páginas en que Orlando describe esta porfiada lucha y este espléndido triunfo están llenas de emoción, iluminadas por el legítimo orgullo de quien ha impulsado, con éxito, una nueva conciencia en las masas y en los educadores.

* Fragmentos de "Río San Juan. Una pedagogía del fango, del sudor y de la esperanza", prólogo de Soler Roca, Miguel, a la obra de Pineda Flores, Orlando1991 *La montaña me enseñó a ser maestro*, (Cádiz: Diputación Provincial y Ayuntamiento de Puerto Real).

Dejo de lado otras realizaciones. Quisiera destacar cómo cada una de las acciones emprendidas en Río San Juan tiene, en el relato de Orlando, el aliento de un canto a la vida, con todos sus riesgos, sus temores, sus combates y sus alegrías. El lago, el río, la montaña, la lluvia, el enemigo emboscado, están ahí, exigiendo a los maestros y maestras entrar a cada instante en el terrible juego de perderlo todo, incluso la vida, como ocurrió con cinco de ellos, o de lograr la meta, para asumir otra. Cuando el Huracán Juana se acerca a Río San Juan, miles de campesinos son reunidos en San Carlos y de allí transportados a Managua, en una frenética operación nocturna de salvamento; 36.000 personas son desplazadas en pocas horas. Días después, hay que proceder a la operación inversa, en lanchas, por el lago. Son los maestros de nuevo y sobre todo las maestras mujeres, a las que este libro justificadamente rinde homenaje, los responsables de la operación retorno. Una maestra atiende un parto en pleno viaje por el lago. Orlando comenta: "*Entonces quiere decir que no murió nadie, ni de ida ni de regreso. Más bien en vez de venir uno menos, vino uno más: Un niño nació en el barco*".

* * *

Pero, ¿qué clase de educación es ésta? Esta pedagogía del fango y del sudor, de la muerte y de la vida, de la montaña y del lago, ¿es de verdad una pedagogía o es la interpretación personal que de su destino y de su obra tiene Orlando, animado, como lo dice más de una vez en estas páginas, de una encendida locura?

Creo sinceramente que éstas que Orlando nos describe son la educación, la pedagogía, la alfabetización, la maestra. No puede haber otras. Cada vez que en América Latina la historia se ha ocupado de los pueblos, la educación ha sido esta misma. Testigos: los maestros misioneros que en México contribuyeron, pistola al cinto, a la reforma agraria; los campesinos edificadores de escuelas de adobe en el altiplano boliviano, en los años 50; los estudiantes que en 1961 alfabetizaron al pueblo cubano; mis compañeros de La Mina, Uruguay, acusados de *sediciosos* por haber pretendido hacer de las escuelas rurales centros de civilización y de esperanza; aquella maestra que viajó ocho horas en bote entre las islas del Pacífico con tal de llegar a un curso de perfeccionamiento en Villarica; los curas campesinos que organizaron cooperativas agrarias en el Paraguay de la larga dictadura; todos los que hoy en América Central llevan adelante procesos educativos en la resistencia, la clandestinidad o la revolución.

Y tantos otros. Y tantos mártires, los colgados, los torturados, los desaparecidos por enseñar, por aprender. Mi larga vida de maestro está jalonada de evidencias: ésta es la pedagogía, la única, la que se planta frente a la realidad, para interrogarla, para dominar sus secretos y para cambiarla. Sobre todo para cambiarla, cuando es una realidad que se sostiene en la injusticia.

La doctrina educativa a la que responde Orlando está en el título de su libro. Es la *montaña*, palabra de múltiples dimensiones en Nicaragua, la que le enseña a ser maestro. Es decir, es a partir de un contexto natural, humano e inserto en la historia que cuaja la respuesta educativa. Del momento presente, de la circunstancia concreta, de la sociedad en cuyo seno actuamos, surgen los objetivos, las prioridades, el currículo, el tipo de maestro, su perfil, su formación y sus funciones. Aunque no les guste a los teorizadores de gabinete, a los burócratas de la pulcritud y el papeleo, a los universitarios cultores del escapismo, a quienes Orlando fustiga con enérgicas críticas.

De ahí la gran dificultad: contar con educadores que acepten sumarse a ese medio, tan difícil, que quieran entenderlo y que estén dispuestos a contribuir a una gran labor de transformación. Y esta labor no les pertenece, porque la llave del proceso educativo está en los niños, las mujeres y los hombres reales, agentes protagónicos del cambio, que han de recuperar su conciencia de la historia, para conducirla. Es ésta una gran tarea rectificadora, elemento fundamental en un proceso revolucionario. "*Nadie que se aparte del pueblo puede dirigir al pueblo*", dice Orlando. "*La comunidad es la maestra del maestro*", agrega. Y matiza enseguida: "*Hasta el momento en que el maestro revierte sus conocimientos hacia la comunidad y la transforma*". Pero estos conocimientos, dominados ya por el maestro, no vienen enlatados. Surgen de la experiencia comunitaria, del saber popular y del saber científico, dialécticamente fecundados.

Podría decirse que fueron las características de Río San Juan las que favorecieron el acierto de esta interpretación de la educación. "*Sin nada tenía que hacer avanzar la educación allí*". Su condición de mundo en gran parte virgen, su apartamiento de los centros de influencia, la gravedad de los problemas a resolver, la presencia de una naturaleza recia, su condición político-administrativa de *zona especial*, la amenaza constante de las fuerzas contrarrevolucionarias estimuladas y equipadas por el imperialismo, todo esto exigía esta educación. Otra interpretación hubiera sido una caricatura. Maestros de mayor edad se

hubieran sentido impotentes. Sólo los jóvenes eran suficientemente *nuevos* como para trabajar en favor del *hombre nuevo*, aptos para ese *acto de enamoramiento* al que les convidaba Orlando. En una profesionalización cumplida allí mismo, en su normal, y breve, a diferencia del largo y muchas veces alienante proceso de formación de licenciados en educación que se va generalizando en América Latina. Es que en Río San Juan hay prisa y, además, en la nueva Nicaragua las oportunidades de mejoramiento profesional son abundantes.

En efecto, una parte importante de estos maestros novatos, al asumir progresivas responsabilidades, acceden a funciones de dirigencia. Río San Juan es un extraordinario vivero de cuadros, que se disputan otros servicios gubernamentales. Es una formación de abajo hacia arriba. El cuadro que ocupa funciones elevadas sin haber trabajado con éxito en la base será un mal cuadro. "*Las bases son las que forman el cuadro*", dice Orlando.

En su interpretación de la nueva educación, Orlando coincide con lo mejor de la educación latinoamericana de hoy. Educación, producción y trabajo se articulan en todo momento; la preocupación ecológica está ahí; los conceptos de flexibilidad, creatividad y autonomía también; la visión de los servicios educativos como un sistema integrado, en que en cada nivel y modalidad participa de un proyecto común y se enlaza a los otros, aparece reiteradamente en estas páginas; el concepto de interaprendizaje queda claro cuando Orlando dice: "*todo el mundo enseñando y todo el mundo aprendiendo*". Y por encima de todo, planea el gran contexto liberador propio de un cambio sociopolítico profundo, que no admite otra pedagogía que la de la liberación. En este punto Orlando es más afortunado que la mayor parte de los educadores latinoamericanos. El Orlando de los años 80 está lleno de fe en la educación, porque ésta es parte esencial de un proyecto popular liberador; muchos de sus colegas de la región de esos mismos años, vivieron el desencanto de su progresivo empobrecimiento, del empobrecimiento de sus pueblos, sus escuelas y sus niños, como resultado de políticas gubernamentales que en su mayoría renunciaron a la elevada función del Estado de agencia educadora fundamental.

En esta trama socioeducativa, la alfabetización aparece como la gran necesidad y como la gran respuesta movilizadora. Orlando y los suyos, en especial sus jóvenes colaboradores –porque la alfabetización es ante todo tarea de jóvenes– saben que esas perspectivas liberadoras tienen en el analfabetismo un formidable

freno, que hay que remover a toda costa. Así se justifica el Operativo "Carlos Fonseca Amador" y así se explica su éxito. En ese proceso general de cambio, de escolarización total de los niños, de reorganización de la comunidad y de su economía, de superación de carencias sanitarias crónicas, los campesinos comprenden y aceptan la necesidad de la alfabetización. La hacen suya, la toman a su cargo, a través de Consejos Consultivos Populares, en los que se materializa la idea de que la educación ha de ser participativa.

Orlando sabe que ello no es suficiente y, tras la alfabetización, organiza la formación de obreros habilitados, de técnicos básicos y medios y, en su visión integradora, compromete a la Universidad, la arranca de su capitalidad y la echa también al barro de Río San Juan.

Es natural que esta encendida militancia haya llevado a Orlando fuera de fronteras, por las rutas de América y de Europa y por los laberintos de los organismos internacionales. La Nicaragua revolucionaria suscitó un gran interés y considerables manifestaciones de solidaridad, tanto más auténticas cuanto más nacidas de la juventud y de los trabajadores. Las tres cuartas partes de los locales escolares de Río San Juan fueron construidos con intervención directa de la Brigada Juvenil Alemana "Bertolt Brecht". Orlando se refiere a todo esto con una gran estima; siente el calor fraterno que alimenta este movimiento; siente la proyección planetaria de las medallas y juicios de la UNESCO, enfrentada ella misma por esos años, como Nicaragua, a la prepotencia imperalista; siente con gratitud la presencia a su lado, y en sus mismas condiciones vitales y mortales, de los internacionalistas. Yo le digo: no nos debes nada, Orlando. Lo hemos hecho por el Pueblo de Nicaragua, pero también lo hemos hecho, ¡y cuánto!, porque necesitábamos hacerlo, por nosotros mismos, por nuestra propia liberación. Gracias, Orlando. Gracias, Nicaragua.

Posibles bases para la reconstrucción de la educación rural en Uruguay*

Hasta aquí he presentado la situación actual. Expondré ahora lo que pienso acerca del futuro, sobre lo que a mi juicio es posible hacer en el contexto actual de desruralización progresiva de la sociedad, de escasez de recursos a disposición del sector social y de predominancia de valores reñidos, en general, con la indispensable solidaridad con los sectores más carenciados de la sociedad.

No hay muchas razones para el optimismo, ni en cuanto a las posibilidades de que mejoren las condiciones generales de vida del campesinado ni en cuanto a la evolución que puedan experimentar los centros educativos. En términos generales, la deficitaria situación de hoy puede empeorar, dadas las condiciones a que están sometidas las sociedades latinoamericanas. Los docentes y demás grupos interesados en la educación han de ser conscientes de este riesgo y estar preparados para proseguir e intensificar su actual lucha contra los factores negativos de todo tipo que condicionan sus esfuerzos. Para Borsotti, "*la gravedad del problema, la profundidad de sus causas y su misma perduración señalan la conveniencia de dejar a un lado cualquier ilusión de hallar soluciones o mejorías rápidas*"[1].

(…) De acuerdo: hay enormes posibilidades de mejorar la calidad y la eficiencia de los servicios educativos en el medio rural, si adoptamos un conjunto de medidas en general perfectamente conocidas. Pero el problema fundamental no es ése, sino el profundo foso que separa el mundo escolar –mejorado o por mejorar– del mundo exterior, cuya tendencia

* Fragmentos de Soler Roca, Miguel 1996 *Educación y vida rural en América Latina* (Montevideo: Federación Uruguaya del Magisterio e Instituto del Tercer Mundo) pp. 140 a 162.

1 Borsotti, Carlos A. 1983 "Desarrollo y educación en zonas rurales", en *Revista de la CEPAL* (Santiago de Chile: CEPAL) *Nº21 pp.* 125.

general es cada día más adversa al interés de las poblaciones campesinas e indígenas.

Teóricamente habría tres posibilidades de acción, tres estrategias, como se suele decir ahora: 1) concentrarse en el microcosmos escolar, dar los pasos necesarios para que las instituciones docentes obtengan buenos resultados, para que los niños aprendan lo esencial, para que los jóvenes estén bien preparados para la labor productiva, para que los analfabetos dejen de serlo; 2) dar por sentado que la buena escolarización no será posible bajo condiciones desfavorables del contexto y, por consiguiente, dar prioridad a la acción sobre este contexto de manera de introducir en él los cambios necesarios; prodigarse en una acción comunitaria que haga posible el advenimiento de una mejor sociedad rural, que a su vez genere una buena educación, todo lo cual supone que maestros y no maestros nos embarquemos en una vasta y prolongada lucha transformadora; 3) integrar los dos propósitos, reconocer que no se aprende en un espacio escolar distante de la vida real y hacer que, por una articulación adecuada del conocimiento con la realidad, ganen en calidad, autenticidad y relevancia los procesos educativos y, a la vez, estos incidan sobre el mundo exterior, aumentando las posibilidades de cambio en el mismo.

Estas tres posiciones pueden ser todas ellas legítimas y susceptibles de combinaciones varias, dependiendo de las circunstancias. Pero, en general, yo me inclino a favor de la tercera. La primera posición me parece ingenua, poco realista y desmentida por la historia. En determinados medios, la escuela no podrá mejorar sustancialmente, porque la sociedad ha decidido que ésa sea la escuela que corresponde a tales medios. La segunda posición asocia la escuela a la historia, la vuelca a la lucha social, ingrediente de la pedagogía solo posible, en todo o en parte, en momentos históricos muy favorables a la causa popular, que en América Latina no son frecuentes. La tercera me parece un bello desafío, que requiere que el educador renuncie a su papel protagónico habitual y sepa movilizar las conciencias, superando las viejas dicotomías entre escuela y comunidad como entidades separadas, entre educación escolar y extraescolar, entre la escuela como lugar de aprendizaje y como centro inductor de cambios, fincando el aprendizaje, precisamente, en el proceso que lleva tanto al conocimiento como al cambio.

Pero, repito: esto simplifica, por razones de exposición, la compleja realidad. Solo los educadores podrán decidir qué hacer, en función de la situación que los rodea. Lo importante es

que tengan la voluntad y el coraje de decidir y de avanzar.

(…) ¿De dónde procede el mundo escolar? En primer lugar, de una larga tradición, que nos viene de la Edad Media, que hace recomendable que se impartan una serie de asignaturas y, dentro de cada una de ellas, una selección de conocimientos de dominio obligado para que el proceso adquisitivo por parte del alumno sea considerado digno de aprobación. Ocupan lugar, así, en los programas de estudio, un conjunto de temas considerados indispensables por los respectivos especialistas y que, en general, tienen vida propia, independiente de la visión sincrética que caracteriza a los educandos en ciertas edades o niveles culturales. Con ese material relativamente intocable, que hay que saber inexcusablemente, se constituyen los grandes ejes que vertebran los programas escolares: matemática, ciencias naturales, historia universal, dominio de la lengua oral y escrita, educación física. Se agregan, naturalmente, un conjunto de conocimientos considerados de interés nacional: historia y geografía nacionales, educación cívica, cultivo del folklore, literatura propia. Lo universal y lo nacional, no siempre bien articulados, constituyen la materia prima de los programas de enseñanza, en cuya confección los especialistas se baten en la defensa de sus respectivos saberes y del tiempo necesario para impartirlos. El criterio predominante es incorporar lo que hay que saber, no necesariamente lo que es posible saber ni lo que le interesa saber al alumno.

(…) Al aporte de la tradición y al de los especialistas cabe agregar el de los editores de textos y manuales y el de los productores de material didáctico en general. El maestro necesita apoyos; los textos para los alumnos, adaptados o no al programa de estudios, brindan una serie de conocimientos revelados, incorporados al saber culto gracias al poder de la letra impresa, ordenados para facilitar su transmisión, a veces incluyendo ejercicios facilitadores de la retención del mensaje por el alumno. Cuando el texto es seguido por todos en su lógica formal, en su vocabulario, en su grado de profundización de los temas, el saber queda legitimado. Maestros y alumnos pisan el terreno firme del saber consagrado.

(…) Todo esto, en el mejor de los casos, genera un saber indirecto, un saber de escuela, un saber de libro, ni siquiera generalizado, porque la inmensa mayoría de las escuelas carecen de textos, manuales, material audiovisual. Pero el modelo de una buena escuela –rural o urbana, para los niños, para los adolescentes,

para los adultos, para los hombres, para las mujeres– incluye estos elementos, así como incluye una metodología infalible, que lleva a la aprobación de los exámenes: la lección del docente, el estudio de los textos, la repetición por parte del alumno para comprobar su nivel de adquisición del mensaje, el ejercicio en el cuaderno, la evaluación comprobatoria. Así funciona la pedagogía, la mejor, la que se aplica en este momento en las escuelas de élite, más en las del centro de las ciudades que en donde reina la pobreza. Una pedagogía en la que la realidad viene, ya interpretada, del exterior del educando y penetra en él como mundo oficial que ha de internalizar para poder moverse en la sociedad como un ser culto.

Este modelo funciona aceptablemente cuando es posible culminar el largo proceso formativo. De escalón en escalón, el estudiante llega a la etapa superior, en la que adquiere una formación que lo habilita para trabajar, producir, ingresar activamente en la sociedad. Mal que bien, él mismo *funcionaliza* una parte de su saber, lo pone a disposición de la vida y del trabajo y arroja definitivamente por la borda una buena parcela de lo que laboriosamente adquirió a lo largo de quince o veinte anos de estudios. La vida, ahora sí por métodos activos, lo obligará a extraer de aquella gran reserva de conocimientos los que tengan significación real, para reaprenderlos. La experiencia personal de identificar el necesario saber y acceder a él –por reconstrucción de lo otrora dominado, por construcción de lo ahora indispensable– le permitirá conducirse como ciudadano, como miembro de su familia y de su comunidad, como productor de algún tipo de bienes o servicios. Si aspira, además, a ser de verdad una persona culta, adquirirá por vías autodidácticas o por procesos de formación no compulsivos todo aquello que su curiosidad personal le reclame.

Estos mecanismos configuran, en su conjunto, una *buena* educación, la que es posible encontrar en los *buenos* centros educativos privados y públicos, en general en los países avanzados y en las ciudades. La mayor parte de la humanidad, sin embargo, no tiene acceso a ellos. En la mayoría de los casos, accede a escuelas y colegios con profesores mal formados, sin textos ni manuales, sin material audiovisual, sin servicios compensatorios de las carencias socioculturales. Asistir durante unos pocos años a una de estas escuelas es sumar a la pobreza material la pobreza de un saber escaso e inútil. Por poco sensible que sea el educador, advierte, al cabo de un tiempo, que su trabajo opera en un plano ajeno a la existen-

cia de sus alumnos y de la comunidad. Decía yo hace ya muchos años: "Resulta trágico para un educador advertir que su esfuerzo no tiene nada que ver con el mundo que le rodea y que, por consiguiente, su obra se esteriliza, por falta de funcionalidad. No advertirlo debe ser más trágico aún"[2].

Es aquí donde entronca la tan frecuentada cuestión de ía adaptación de la educación rural al medio. Cualquiera nota que entre la mayoría de las escuelas rurales, los centros de formación agropecuaria, los centros de alfabetización y el medio en el que están emplazados faltan los puentes necesarios para que la vida comunal sea significativa para la labor docente y para que la labor docente sea significativa para la vida comunal. Nadie duda de que este es el común denominador de la inmensa mayoría de las escuelas rurales. Poco a poco se va advirtiendo que lo mismo ocurre, con tanta o mayor gravedad, en las áreas suburbanas carenciadas. Y yo me atrevo a sostener que esta distancia y la conciencia que tienen de ella educadores y educandos se presenta en general en casi todos los centros de enseñanza y es una de las causas del malestar creciente que afecta al sector educativo. En efecto, aun el niño o el adolescente de los barrios en cierto modo privilegiados tiene hoy derecho a preguntarse por el sentido de lo que la escuela le transmite ante las características de sociedades que avanzan según saberes, actitudes y valores distantes de los que fomenta el sistema educativo. De hecho, la realidad exterior resulta más educativa –y en algunos casos más contraeducativa– que la escuela.

Mi conclusión es que el divorcio entre el medio escolar y el medio social afecta a la totalidad del sistema educativo y que la llamada inadaptación no es un fenómeno exclusivo de la educación rural sino que afecta también a la no rural. Me atrevería a decir también que el reproche de que en la escuela rural se da una enseñanza urbana también debe ser matizado. Se trata, más que de una educación urbana, de una educación de ninguna parte, de una educación resultante de una visión del cosmos y del país que no coincide necesariamente con las necesidades de los habitantes de las ciudades sino con los intereses de quienes detentan el poder político y educacional, que tienen un gran miedo a lo que José Pedro Núñez llama una educación *situada*, dirigida

2 Soler Roca, Miguel 1963 "En torno al problema de la orientación de la escuela rural", en UNESCO, *Proyecto Principal de Educación*, *Boletín Trimestral* (Santiago de Chile: UNESCO*) Nº 17*, p. 30.

al hombre real, con sus intereses, necesidades y problemas[3].

(…) Si el docente no procura en grado suficiente comprender esa otra realidad que comienza en cuanto se franquea la puerta de la escuela, será siempre un cuerpo extraño en la comunidad y provocará el consiguiente rechazo. (…). No se trata de folklorizar la enseñanza, no se trata de dar color local a las clases ni de barnizar superficialmente el difícil camino hacia el conocimiento con un toque regionalista. Se trata de escoger (mejor si se hace entre todos) un punto de partida significativo para el educando y trabajarlo siguiendo los pasos del método científico, actuando en equipo, integrando asignaturas, llevando al educando a apoderarse del conocimiento como resultado de una construcción que le es propia, comprensible y gozosa.

(…) Me parecería igualmente un error considerar que esta pedagogía solo se ocupa de lo inmediato, de lo tangible y que carece de proyección hacia lo remoto, condenando al educando a resignarse a su medio tal como este es. Por esto me parece rechazable la demanda de que la educación sea *adaptada* al medio. Puede ocurrir que, a fuerza de adaptarla, actúe como fuerza reproductora de lo existente. No; se trata de una pedagogía atenta a las características del medio, considerado como fuerza motivante de los procesos que llevan al conocimiento crítico de ese medio, pero que no se agotan en él, sino que, bien llevados, habilitan para conocer otros medios y actuar en ellos. Un educando, niño o adulto, entrenado por experiencia propia en el acometimiento y la solución de problemas ha hecho suyo un método y no un conocimiento que alguien le ha transmitido. Ese método le será útil en cualquier medio, ante otro tipo de ambientes y de dificultades. ¿Acaso no insistimos tanto en la importancia de aprender a aprender? Pues de eso se trata, de liberar al alumno de la tutela del docente, habilitándole caminos, para lo cual ha de comenzar por transitar los que le son propios; dejémosle que, para crecer, se apoye en su propia identidad. El medio es el punto de partida; el punto de llegada se irá desplazando; el objetivo es hacer del campesino un ciudadano del mundo, un hombre abierto, que no rechaza lo ajeno, porque ha aprendido a moverse con seguridad en lo propio.

(…) No basta con que el acercamiento a la

3 Núñez, José Pedro s.f. *La escuela en áreas rurales modernas*, s.l. Proyecto "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" (Santiago: UNESCO/ CEPAL/PNUD) p. 26.

realidad determine cambios en los procesos educativos; también es preciso que los procesos educativos sean capaces de introducir cambios en esa realidad. Y ello por varias razones. En primer lugar porque educar para dejar el mundo tal como está no vale la pena; la pedagogía del statu quo, tal como van las cosas, ha de ser condenada por contraria al interés de la humanidad. En segundo término, porque es forzoso que los centros de educación contribuyan, acelerándolas, reencaminándolos, neutralizándolos y siempre desde una óptica educativa, a los cambios que tienen lugar en la sociedad rural y a los que, sin estarse produciendo, son necesarios; en el campo contamos con muy pocos agentes de cambio; el educador es uno de ellos; es preciso movilizarlo. En tercer lugar, porque el acto de aprender no culmina en la adquisición del conocimiento sino en su aplicación. Un conocimiento almacenado (el de la *pedagogía bancaria*, como diría Freiré) recién adquiere la dignidad del saber cuándo orienta la acción, el comportamiento, la actividad que deja huella en la modesta historia de cada uno y de su pequeño mundo.

Por su parte, Rosa María Torres nos dice:

> "*Cualquier propuesta respecto de la pertinencia de los contenidos no puede dejar pasar por alto el viejo divorcio que existe entre lo que se aprende en la escuela y su aplicabilidad en el mundo exterior.* (...) *El sistema escolar debería reconocer esa brecha como punto de partida y asumir la aplicabilidad del conocimiento no sólo como un objetivo sino como un contenido expreso de estudio y análisis, de modo de facilitar la transferencia de la escuela a la vida, del conocimiento a la acción.* (...) *El objetivo último del aprendizaje no es el conocimiento sino la capacidad de usarlo*"[4].

(…) La situación del mundo y de América Latina parece requerir una contribución militante de los sistemas educativos al cambio social. La pobreza se extiende, las ciudades se tugurizan, en los campos quedan los pobladores de menor empuje y de mayor nivel de ignorancia. El sufrimiento y la injusticia crecen. Abstenerse de actuar desde la escuela me parece inadmisible. Bifurcar la labor de la escuela actuando escolarmente con los niños, por un lado, y emprendiendo proyectos extraescolares con la

4 Torres, Rosa María 1993 "Documento de trabajo: ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares" en AA.VV, *Necesidades básicas de aprendizaje, estrategias de acción*, (Santiago de Chile: UNESCO/ IDRC) p. 92.

comunidad, por otro, me parece un grave error. Insisto en sostener que no se trata de dos mundos, dos campos de acción, dos métodos, dos programas educacionales. Sí se trata de un proyecto educativo para todos, situado.

Quisiera volver un poco atrás, al concepto de aprendizaje y a la importancia de que él culmine en la acción. Pueden invocarse en respaldo de que así sea razones pedagógicas, psicológicas, políticas. El pedagogo nos dirá que se retiene mucho más la experiencia de hacer que la de oír y ver. El psicólogo añadirá que es en el hacer que el educando tiene la vivencia del conocimiento como construcción propia, como proceso intransferible de creación. El político subrayará que es por la acción que deviene el cambio y que es protagonizando el cambio que se forma el hombre nuevo. Ahora bien, culminar el proceso de aprendizaje en la acción no significa añadir a las lecciones teóricas algunos ejercicios prácticos. Es algo bien distinto.

(...) El trabajo – en el sentido más amplio del término – es el modo que tenemos los seres humanos de concretar nuestro pensamiento, dignificándolo. Las escuelas donde nunca se perciben los efectos del trabajo son escuelas tristes, rutinarias, en constante degradación, expulsadoras de alumnos y de maestros, consumidoras de los magros presupuestos nacionales.

(...) Es preciso articular la labor que efectúan los centros de enseñanza con la de los servicios dependientes de otros sectores, en especial dos: salud y agricultura. Si en una zona rural actúan de común acuerdo y durante un cierto tiempo estos tres servicios (educación, salud y agricultura) los resultados son siempre positivos. Para ello es necesario un alto grado de autonomía operativa y que se evite toda rigidez burocratizante. No me parece prudente que uno de los sectores actuantes tenga autoridad sobre los demás; conviene que la norma sea la cooperación en el nivel del terreno, mucho más efectiva, casi siempre, que la que pueden lograr unidades de nivel más elevado. Basta con que haya mecanismos ligeros de coordinación (reuniones periódicas de información mutua, planeamiento y evaluación, por ejemplo, de ser posible con participación comunitaria), dejando a cada sector plena libertad para cumplir su propio programa. No ha de excluirse la posibilidad de emprender acciones conjuntas, por ejemplo, el diagnóstico de la situación nutricional en la comunidad y el acometimiento de un programa multisectorial para mejorarla. Es este tipo de dinámica

la que puede aportar elementos civilizadores al campo; programas de buen nivel técnico, sostenidos en el tiempo y adecuadamente integrados, aun cuando no logren *fijar* los campesinos a su tierra, pueden lograr por lo menos, como sugiere Pedro Demo, *retenerlos* en ella el mayor tiempo posible[5].

Quiere decir que importa una triple concertación de esfuerzos: la de las entidades y los programas educativos entre sí, la del sector educación con otros sectores que operan en el área y, tercera y fundamental articulación, la que todos estos servicios han de establecer con la comunidad.

5 Demo, Pedro 1987 "Uma dúvida, quase uma perplexidade: algumas dificuldades da Educaçâo Rural", en *Cadernos de Pesquisa (*Sâo Paulo: Fundaçâo Carlos Chagas) *Nº 60*, febrero, p. 58.

Cuarta Parte

El quehacer docente ante los desafíos sociales

Los maestros y las actitudes de la sociedad*

Es general que en América Latina muchos maestros noveles se quejen de la insuficiente formación que recibieron para desempeñarse en el medio campesino. Fue en el medio rural donde yo inicié mi carrera y es allí donde continúan iniciándose la mayoría de los maestros, sobre todo los del interior. Ahora bien, en toda profesión los primeros años de trabajo son los más difíciles y en ellos suelen ponerse a prueba las competencias aún escasas del educador, a veces con grave riesgo de transitorio o definitivo fracaso. Salvo excepciones, en la formación docente se ha ido reduciendo el período dedicado a la práctica en el medio rural. Es una falla en la que no debiéramos persistir, revisando el plan de estudios de la formación docente de pre-servicio y ampliando las oportunidades de mejoramiento profesional en servicio.

La merma de la consideración que la sociedad otorga a los educadores parece ser un fenómeno universal. Nuestros abuelos y nuestros padres crecieron con una elevada valoración de sus maestros y sintieron la gran fuerza configuradora que la escuela primaria ejercía sobre su presente y su futuro. Aquella relación era, a la vez, positiva y negativamente socializadora y los agentes indiscutidos de esa socialización eran los padres de familia y los educadores. Ya lo he dicho, la escuela es un producto de la historia y la de hace un siglo trabajaba inspirada por los valores de *aquella* y no de otra sociedad. Los sociólogos nos ayudarán, sin duda, a comprender cuáles son los factores que en la sociedad de hoy determinan el puesto asignado a los educadores que, repito, suele ser actualmente muy modesto. Sin perjuicio de ser muy vigilantes ante la posibilidad de que en parte

* Fragmento del discurso pronunciado en el acto inaugural del *Congreso de Educación Rural Jesualdo Sosa* organizado por la Federación Uruguaya de Magisterio en el Palacio Legislativo, Montevideo, 7 de octubre de 2005.

esa desvalorización resulte de omisiones que autocríticamente podríamos atribuirnos, uno de los factores que más contribuyen a este fenómeno tiene que ver con el salario con que la sociedad retribuye el trabajo del maestro. Una claudicación de estos tiempos es la de creer que el valor de las personas y de las profesiones depende del monto de sus ingresos.

Maestro de niños pobres, el educador rural, al igual que el resto de los educadores, es también un profesional pobre, para quien el sostenimiento de su vida personal y familiar y el mejoramiento de sus calidades docentes resultan indebidamente difíciles. Pero aparte de este componente económico, hay nuevos factores culturales que también gravitan en el prestigio de nuestra profesión, en la medida en que el ascenso social se vincula cada vez más a valoraciones simplificantes del ser humano y del ciudadano. Y como los maestros rurales no pueden ni quieren someterse a los dictados mediáticos, a las modas invasoras de la expresión de cada uno y a las maneras de pensar que nos quiere imponer un enfoque globalizado, estandarizado y consumista de la existencia, pasan a formar parte de una minoría culta pero no suficientemente valorada por una parte de la sociedad. Tal vez nos corresponda asumir con independencia y altivez nuestras opciones y remitirnos, en definitiva, al juicio de nuestros alumnos y del pueblo.

Ese mismo sector de la sociedad, supuestamente bienpensante, alegre y confiado, no sabe, no quiere saber ciertas cosas que ocurren en nuestro gran patio trasero, allí donde trabajan los maestros rurales. Se horroriza de que hayan muerto niños por desnutrición en el Departamento de Artigas, pero no quiere saber que en el año 2000 ese mismo Departamento contaba solamente con 76.000 habitantes y con más de un millón de hectáreas; es decir, con menos de 8 habitantes por kilómetro cuadrado, existiendo en él 26 latifundios de más de 5.000 hectáreas. Una parte de nuestra ciudadanía observa y, cuantas veces puede critica el Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social. Le gustaría que por arte de magia los pobres dejaran de serlo, que las tensiones sociales cedieran, que una nueva fraternidad entre iguales se extendiera sobre el país. Se extendiera, pero no mucho, porque no hay que pisar imprudentemente las verdes praderas. No sea que nos dé por aplicar la Ley de Colonización, que también está por cumplir sesenta años. No hablo sin fundamento: en 1990 los latifundios de más de 10.000 hectáreas eran 24 en todo el país, con un total de 357.000 hectáreas. En 2000 pasaron a ser 56, con 917.000 hectáreas. Es decir, que

entre 1990 y 2000 cada año el gran latifundio, además de irse extranjerizando, además de ir pasando a manos de sociedades anónimas, creció en 56.000 hectáreas. ¿Dónde estaba antes esa tierra? En poder de los pequeños propietarios, que tuvieron que emigrar a pueblos y ciudades donde nadie los esperaba ni los deseaba, donde otros maestros pobres de niños también pobres vivirán el drama de no poseer una respuesta válida a sus necesidades.

De espaldas a estas realidades, la sociedad desahogada y conformista necesita que la maestra rural y la maestra urbana –que hereda los alumnos que aquella no pudo retener– eduquen como puedan a esos niños, sin hacerse preguntas, sin cuestionar ni cuestionarse; que les enseñen las primeras letras, sin avanzar hacia las últimas, portadoras de interrogantes. Silenciosamente, estas maestras, lo mismo que sus compañeros maestros, lo mismo que los demás docentes, todos ellos con plena conciencia de la gran injusticia que impera en nuestros campos, han ido perdiendo ascendiente social y confianza en su obra, sobre todo cuando no pudieron plantear sus angustias alrededor de una mesa de debates. En esta hora actual de rectificaciones, de cambios que deseamos sean profundos, ésa es la gran labor de los sindicatos. Romper el silencio, abrir las compuertas de la protesta y la propuesta, liberar a los docentes del gran cansancio moral que por momentos fue presa de ellos. Para eso han de servir los Congresos, para que los participantes regresen con otro perfil interior a sus puntos de partida. El dolor permutado en confianza, la soledad cancelada por la solidaridad.

Se dirá, no sin razón, que estoy cargando las tintas, que, llevado por el escepticismo que caracteriza a los mayores, he olvidado que el Uruguay es un mosaico de paisajes. En descargo quiero decir que me consta, por haberlo vivido, que en Uruguay se puede ser maestro rural en la felicidad y en la plenitud, en comunidades prósperas, con niños que gozan de todos sus derechos y que miran con confianza el porvenir. Pero este augusto recinto en que nos encontramos es la caja de resonancia de todas las verdades y no quise dejar de insistir en algunas, aunque no resulten gratas al oído. Maestras, maestros, no olviden en sus deliberaciones que sus escuelas son células de un cuerpo mayor y que éste no goza de la salud deseable... y posible. Hay para los educadores dos frentes de acción: la educación pública y la República entera.

El compromiso del docente con la sociedad y la política*

La expresión *compromiso* tiene diversos significados. Debe interpretarse, aquí, como la voluntad de contribuir a que los ideales y principios que nos inspiran encuentren concreción en el seno de la sociedad, como el empeño puesto, porfiada y conscientemente, en lograr nuestra coherencia personal entre pensamiento y acción, entre mundo interior y trabajo, entre valores sustentados y valores servidos. En este sentido, deberíamos desear que los maestros sean profesionales y ciudadanos *comprometidos*. Y ayudarles a que lo sean.

Este compromiso tiene, por lo menos, dos ingredientes fundamentales: uno es con respecto a nosotros mismos y entraña la necesidad de optar entre valores, ideas rectoras, formas de pensar y de ser. Deseamos un docente comprometido consigo mismo, definido, que reconozca en el espejo más lo que quiere ser que lo que es, en un laborioso proceso de interrogación superadora. El otro ingrediente apunta hacia el exterior: el educador comprometido se pronuncia, externaliza sus posiciones, se asume públicamente, desea contribuir positivamente a la marcha general de las cuestiones de interés social y, sobre todo, da a sus alumnos el permanente ejemplo de su fe en la vida y en la aventura humana, sin ingenuas ni rígidas recetas, como vivencia que, arraigada en el *yo*, ensambla en el *nosotros*. "*Educar es un gozo compartido*", decía Fabricio Caivano.[1] Por el primer ingrediente el compromiso resulta de una exigente introspección; en el segundo, el compromiso deviene militancia. Ambos ámbitos de compromiso, el centrípeto

* Transcripción del artículo publicado en la revista *Infancia*, de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Nº 65, enero-febrero de 2001, Barcelona, págs. 9 a 13. Incluido también *VOCES* 2001 (Montevideo: el Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe) Nº 8 pp 4 a 7.

1 Caivano, Fabricio 2000 "El brillo de las palabras" *El País Digital* (Madrid) 24 enero.

y el centrífugo, tienden a componer una personalidad coherente, en que la autoexigencia y el autorespeto conviven, con mayor o menor grado de conflicto o de armonía, con la obra social del educador.

Fácil es exponerlo; más difícil resulta vivir la vida como maestro comprometido.

COMPROMETIDOS CONSIGO MISMOS

Que el educador persiga y eventualmente logre su compromiso consigo mismo no depende solamente de su voluntad sino también de circunstancias externas. Ante todo, ha de haber sido formado para ello, quiero decir, acostumbrado desde su niñez y adolescencia a inquirir en sí mismo, a dudar en el sentido activo y cartesiano del término, a estudiar y a estudiarse, a plantearse desafíos, a buscar y servir la verdad, a reconocer sus límites, a estar en guardia contra las certidumbres que pueden encarnar en prejuicios y fundamentalismos. Un maestro comprometido no es necesariamente un maestro convencido, sino un maestro que se deja permear, también, por incertidumbres, por sus propias preguntas y por las ajenas, que no está tentado de mostrarse ante los demás como ejemplo de claridades sino como explorador de lo conocido y de lo desconocido. Indagación en la que no hay que complacerse demasiado –porque vivir en constante duda y contradicción comporta mucho sufrimiento–, sino una indagación no paralizante, que se resuelve, tras el examen riguroso de uno mismo y de la realidad, por la aceptación del riesgo que significa interactuar con otros seres humanos. En fin, quiero huir de la idea de que ser comprometido equivale a ser dogmático.

Comprometerse requiere, además contextos favorables. No esperemos de un maestro mal formado, mal pagado, mal asistido, que sea severo en el compromiso consigo mismo. Si la sociedad no salvaguarda para sus educadores –y ese es el caso en muchos países– amplios márgenes de libertad, de confianza, de aprecio colectivo, resultará ilusorio esperar de ellos que se autodesarrollen como personalidades llamadas a cumplir una de las funciones sociales más importantes como es la educación. Si el educador no se siente digno ante sí mismo y dignificado por la sociedad, su trabajo será deficiente. Esto confiere a las organizaciones profesionales y sindicales que agrupan a los maestros una importante responsabilidad: hacer todo lo posible para que los docentes vivan en la dignidad, sobre lo cual los organismos internacionales han emi-

tido innumerables recomendaciones tendientes a salvaguardar la singular condición que los educadores han de tener en la sociedad. No es una cuestión de salarios ni de privilegios, sino de estimación pública.

Comprometidos con la sociedad

Existen dos dimensiones del compromiso magisterial ante la sociedad: el entorno inmediato y el ancho mundo. Por lo que hace al entorno inmediato no puedo concebir una institución educativa que, con sus docentes, no se sienta *en situación*, es decir, actuando en un contexto social concreto. Toda escuela, todo instituto interactúa en un medio determinado, que es el suyo, del cual recibe no sólo alumnos sino mensajes socioculturales específicos, planteamientos y desafíos diferenciados, y al cual emite ideas, representaciones y proyectos cuya razón de ser es la de querer contribuir al mejoramiento general de la vida. Si esto es así para las instituciones, ha de serlo para sus educadores. Lo que es obvio para la pequeña escuela rural no siempre es reconocido como necesario en el medio urbano. Y sin embargo, conocer el medio y hacer de él una de las palancas más vigorosas del desarrollo de los educandos resulta fundamental en cualquier parte. Por dos razones: la primera es que el aprendizaje fundado en el medio aporta al educando recursos objetivos que, diestramente aflorados por un educador igualmente conocedor del medio, sustentan vigorosamente el proceso educativo, que es un proceso de crecimiento en lo concreto. La segunda razón es que el ingreso de las características del medio en el aula, en el currículo, en los materiales, en las investigaciones, puede llevar al educando, sea niño, joven o adulto, a la familiaridad con el desafío de interpretar correcta y críticamente el medio, no sólo para conocerlo sino para vivir la exaltante experiencia de cambiarlo. Este aspecto limitado al entorno inmediato del compromiso magisterial está lleno de dificultades y obstáculos, pero en general toda sociedad, lo admita o no, lo requiere. La escuela de barrio urbano y la aldea rural, en general escuelas públicas son o han de ser, imperativamente, escuelas comprometidas.

Y en cuanto a la realidad más distante, ¿cómo no recordar que el educador es, hoy más que nunca, un ser de su tiempo en el mundo? No solo en la pequeña parcela inmediata, sino en un planeta pleno de recursos y, a la vez, castigado por injustificables carencias y cruentos conflictos. Las tendencias actuales

a la mundialización no permiten al educador que se refugie en su contorno y eluda ser parte de procesos planetarios que dependen del pensamiento y de la acción de todos los hombres y mujeres. El primer compromiso en este ámbito es el de estar informado, comprender en todo lo posible lo que está pasando. Difícil tarea, porque el tiempo y los recursos son escasos, las urgencias inmediatas abundantes y las fuentes de desinformación perversamente poderosas. Si el educador no logra interpretar su tiempo, ¿quién lo hará? ¿Qué podrá comunicar a sus alumnos que apunte hacia el futuro si ignora los problemas y fuerzas que condicionan ese futuro? ¿Podrá trabajar reposadamente con sus alumnos mientras 600 millones de niños viven en la pobreza, mientras otros millones mueren injustificadamente por causas fácilmente evitables, mientras 130 millones de niños en edad escolar no asisten a las aulas, mientras más de 200 millones son forzados a trabajar en régimen de esclavitud, a vagar por las calles día y noche, a prostituirse? Todo maestro ha de encontrar la forma de militar a favor de un mundo más justo, más libre, más feliz. Y es aquí, una vez más, donde las organizaciones técnicas y sindicales de educadores tienen un papel formidable a desempeñar. Porque no se trata solamente de que, en el recinto de su aula, los maestros tengan una palabra de recuerdo para los muchos días internacionales que existen –del niño, de la mujer, de la alfabetización, más recientemente del maestro–, sino de que las organizaciones magisteriales sumen sus voces a las de los hombres y mujeres que viven en compromiso, es decir, en constante denuncia de la injusticia y en persistente y solidaria proposición de actitudes y medidas conducentes a la liberación de niños y adultos del afligente e inicuo daño de la discriminación, el hambre, la guerra.

Comprometidos con la política

Creo que podemos estar de acuerdo en que toda labor educativa tiene una dimensión política, en la medida en que educar significa desarrollar la capacidad de las personas no sólo de entenderse a sí mismas sino de interrelacionarse. Y viceversa, toda política aspira a hacer de la educación un medio de perpetuarse y de desarrollarse. Paulo Freire se refería a la *politicidad* de las acciones educativas. No obstante, es frecuente percibir un cierto rechazo hacia la articulación política-educación, en gran parte debido al desprestigio de que a veces son rodeadas las manifestaciones

concretas del quehacer político. Clarificar esto parece necesario.

Es importante, a mi juicio, que en todos los países los ideales políticos sean explícitamente enunciados, es decir, que la sociedad defina en plena soberanía su proyecto político. Asimismo, creo necesario que la función educativa guarde la necesaria coherencia con esos ideales y con ese proyecto. Lo que no quiere decir, naturalmente, que el sistema educativo tenga que responder a la forma concreta en que tal o cual partido, en el poder o fuera de él, interpreta aquellos principios. La búsqueda del necesario equilibrio entre valores sociales, proyectos políticos y objetivos partidarios puede crear en el educador y en sus organizaciones conflictos internos y externos. La historicidad del hecho educativo es incuestionable. Y la historia avanza tanto por los grandes enunciados de la política general que contribuyen a caracterizar una sociedad como por la interpretación que de tales enunciados hacen los partidos en su labor cotidiana y en su confrontación por el poder.

¿Qué tipo de compromiso cabe al educador en este complejo y resbaladizo terreno? Creo que si guarda un compromiso sincero y lúcido con su labor y con la sociedad no ha de caer en la tentación de hacer de su cátedra centro de militancia partidista. Claro está que tiene derecho a definirse partidariamente fuera del aula, en su vida personal; pero en una sociedad multipartidaria es obvio que el debate entre partidos ha de tener lugar en ámbitos externos a las aulas.

En cambio creo que, superando escrúpulos derivados de un pretendido e imposible neutralismo, corresponde a la educación contribuir al conocimiento político, al análisis político y hasta al debate político, habida cuenta, naturalmente, de la edad y características de cada grupo de educandos. El mundo de hoy, con sus inmensas contradicciones y sus graves problemas irresueltos no admite la neutralidad de los ciudadanos. Y si la palabra *participación* ha de tener un sentido noble y activo, la escuela y la universidad han de ser lugar de participación en la *polis* y para la polis, es decir, lugar de política. De la política como pregunta y como ejercicio de búsqueda de la respuesta, no como adoctrinamiento.

Es preciso pues, también, el compromiso de los educadores y sus organizaciones con la vida política nacional e internacional. En la medida en que los seres humanos aceptamos ser agentes de permanente cambio, la vida pública en democracia participativa entraña un aprendizaje y una construcción colectivos de los que no pueden estar ausentes ni los educa-

dores ni los sistemas educativos. Esta facultad de los docentes de vivir la dimensión política de su oficio los lleva en períodos de dictadura a comprometerse en la resistencia, y en períodos de democracia a comprometerse en la identificación, en la realización de los necesarios cambios. Y tanto en uno como en otro caso, a desplegar siempre al viento la vieja y querida bandera con el lema *defendamos la escuela pública*. Decir esto en el contexto de la Asociación de Maestros Rosa Sensat me parece totalmente legítimo, porque esta institución forma también parte de una historia en la que los maestros comprometidos supieron participar.

Resistencias y esperanzas de los maestros y las maestras*

Después de haberme referido a los sentimientos y actitudes de los educadores en tanto que personas, enfocaré aquí problemas que hoy enfrenta el educador en su condición de docente, individualmente y como miembro de un centro educativo, y procuraré esbozar algunas posibilidades de encararlos.

Son muchos los aspectos de la vida nacional que claman por un radical cambio. Queremos *otro* Uruguay, pues éste es todavía hoy una fuente de excesivo e injustificado sufrimiento. Todas las reflexiones y propuestas que leo sobre economía general, producción agropecuaria, sanidad, cultura, reordenamiento territorial, participación cívico-política, etc., hacen hincapié en la importancia de la educación como factor esencial en el mejoramiento de la situación. Por momentos creo percibir que la visión de otros especialistas sobre el papel de la educación en la sociedad es mucho más ambiciosa que la de los propios educadores. Recomiendo pues a éstos que se resistan con vigor a aceptar que su labor consiste apenas en ejercer correctamente una docencia de calidad, en desarrollar un programa, en evaluar conocimientos adquiridos. Esto es lo que se espera de los docentes en muchos otros contextos. Hoy en Uruguay no puede bastarnos. Porque el retroceso –ya no alcanza con decir estancamiento– que padece nuestra sociedad no sólo es material, objetivable, perceptible en hechos y cifras, sino que también afecta ámbitos subjetivos, espirituales, morales. Muchos ciudadanos viven la pesadilla de preguntarse ¿qué será del país y de nosotros? Si la la sociedad carece de un gran proyecto colectivo, portador de solidaridad y esperanza, la escuela navega a la deriva.

Cuando estas situaciones se van enquistando, el educador tiene que cuestionarse. Yo sé que efectivamente se está cuestionando y que,

* Transcrito de Soler Roca, Miguel 2005 *Réplica de un maestro agredido* (Montevideo: Ediciones TRILCE) pp. 208 a 216.

con triste frecuencia, llega a la conclusión de que *enseñar* sirve de muy poca cosa, de que la vida fluye, configurando destinos, al margen de los cuadernos de clase y de los esfuerzos de los docentes. Me consta –porque son los propios afectados quienes me lo han asegurado– que la nube del fracaso es una vivencia cotidiana, no sólo de muchos educadores sino también de muchos padres y madres y de muchos ciudadanos. Cuestionar nuestra labor docente, en estas circunstancias, implica rechazar el modelo actual, resistir la política educacional vigente hasta 2004, negarse a la complicidad y sentirse habilitado para ejercer *de otro modo* el viejo y noble oficio de educar.

Y aquí no veo otro camino que el que desde que me inicié como maestro en Tacuarembó vengo transitando. *Venimos* transitando, debí decir y no *vengo*, porque somos muchos los que sostenemos que es el principal camino. La realidad social, económica y cultural del medio es el gran marco de referencia de la educación básica. Siempre, en todos los medios, aunque por sostenerlo nos acusen de subversivos. La realidad es la gran maestra. Hace medio siglo se veía con gran claridad al diseñar las acciones y programas de educación rural. Pero ahora, en Uruguay, más aun que en el resto de América Latina, los problemas de la realidad se nos han urbanizado, es decir, han empeorado, porque los medios carenciados urbanos y suburbanos ofrecen muchas menos posibilidades de sobrevivencia en la dignidad que los medios rurales, por pobres que éstos sean.

De modo que, maestro, maestra, resístase a cerrar la puerta. Ábrala, para que entren por ella, junto con los niños, la verdad, la realidad, la vida tal cual es. Tiene dos vías para ello, que conozco bien y que dan los mejores resultados cuando se las pone en práctica conjuntamente. La primera consiste en conocer directamente el medio en que actúa, salir a las calles, visitar los hogares, hablar con la gente, preguntar lo indispensable y escuchar y mirar. No tome notas ni fotografías, no grabe ni filme nada, sea usted mismo el registro documental, no haga de lo que perciba un capital sino una motivación. No tema a la gente, no haga nada que pueda aumentar su casi segura humillación, ni se haga reproches si no puede amarla. Todo llegará. Si esta vía le parece imposible, le queda otra: entienda la realidad a través de las vivencias de sus alumnos. Ellos la conocen, ellos se la describirán si usted los estimula, con sincera simpatía, a narrar su existir. Y no se dé por satisfecho con la simple recopilación de esas historias de vida ni se precipite a darles forma literaria y publicarlas. Al contrario, procure

hacer de ellas una herramienta de trabajo, una brújula del planeamiento de su labor docente, desentrañando –sin olvidar la importancia de la duda– los patrones colectivos predominantes y las situaciones personales de quienes están sentados, frente a usted, esperando algo, nadie sabe muy bien qué, que debe ser determinado si es posible conjuntamente.

En este proceso, permanezca atento al riesgo de que las frustraciones en gran parte inevitables que puedan derivar de este tipo de contactos lo vayan a convertir en un ciudadano *reaccionario*, en alguien que considera insuperables las distancias socioculturales en lugar de esforzarse por reducirlas, tanto en la realidad como en su percepción de esa realidad.

Y con este saber del medio en que actúa, reinicie su trabajo, emprendiendo el ejercicio de identificar cuáles deben y pueden ser los contenidos y métodos de los procesos educativos en su pequeño mundo. Digo *su* pequeño mundo, porque si no lo hace profesionalmente suyo –no he dicho *afectivamente* sino *profesionalmente suyo*, resistiendo identificarse con una pobreza que no es la suya– no podrá variar. Su gran cambio ha de ser la reconstrucción de su currículo de trabajo, adaptándolo a necesidades que ahora conoce mejor, haciendo que los niños y hasta donde sea posible sus familias participen en la selección del saber necesario. Si las normativas que le llegan de la llamada Superioridad se adecuan a su realidad ambiental, sígalas y feliz de usted y de sus niños. Si aquellas normativas están en desacuerdo con *su* realidad, resístase a acatarlas. Éstos son tiempos desordenados, en los que muchas cosas se han subvertido, distanciando considerablemente –y así seguirá siendo por algún tiempo más, que deseo sea corto– los administradores de los administrados. Elija entre ser un reverente funcionario o un educador que define sus prioridades en función de la realidad, de esa pobre realidad que le rodea y para abordar la cual nadie lo ha capacitado suficientemente. Sin pretensiones mesiánicas, sin querer abarcarlo todo, sin aspirar a ser el protagonista del cambio social, resistiéndose a acaparar una tarea que ha de ser de muchos para ser efectiva. Quiero decir, trabajando bien lo pequeño, lo accesible, lo factible, teniendo confianza en la importancia de las modestas victorias, que se harán significativas si lo que vamos haciendo responde a una visión general del cambio, que no será la huella de nuestros actos sino el fruto de los pasos que va dando el pueblo. Pero también con fe en lo que hacemos. Dice Juan Carlos Tedesco, educador argentino, que a veces corresponde a la escue-

la desarrollar una *contracultura*, portadora de valores y contenidos que no son los de la cultura reconocida por la sociedad.

Ajustemos, pues, las prioridades educativas a la hora en que vivimos, al espacio en que nos movemos. Prioridad, así, a la alimentación haciendo que los niños no sólo ingieran cuanto necesitan sino que aprendan a producir, preparar y apreciar los alimentos, aventando para siempre el fantasma del hambre, aprendiendo los riesgos del *hambre oculta* y de la desnutrición. Prioridad a la higiene y al abrigo y no con discursos sino instalando una ducha, un taller, fabricando jabón, reciclando desechos. Prioridad a la salud, exigiendo la intervención de un médico, de una enfermera, o de los estudiantes de medicina y de enfermería, siempre en presencia de las madres. Prioridad al cálculo aplicado a la solución de verdaderas *situaciones problemáticas*: el peso y el precio de los papeles y cartones que acopian a deshora los niños *hurgadores*, la compra en el almacén, la cuota a pagar, con sus intereses, la medicina a dosificar, la semilla a sembrar, la matemática de la vida real, llena de operaciones, de decimales, de mediciones, de quebrados, la que usa el niño cuando trabaja o cuando mendiga, la que usa la madre para llegar a fin de mes, la que necesita el padre para entender el recibo de la luz. Sin dejar de desentrañar en las clases superiores la matemática del país, con sus millones de hectáreas y de vacas ajenas y sus millones de dólares de deuda inajenable.

Prioridad también a la estética, al color, al dibujo, a la expresión, a la imagen, para que la vida del niño no sea gris y surja el gran deseo de vivirla diferentemente, con sus juegos y sus músicas. Recomendaba Carlos Quijano *"abrir todo lo ancho que nos está permitido la realidad nacional al viento purificador y vivificante del espíritu"*. Y no permitamos que los niños concluyan sus estudios primarios sin tener evidencias de que este *espíritu* ha tenido y ha de seguir teniendo, más allá de nuestra parcela, proyecciones universales, que las tecnologías audiovisuales, afortunadamente, ponen hoy a nuestro alcance. Persistamos, pues, en la afirmación del principio de que la educación básica ha de contribuir al desarrollo *integral* de niños y adolescentes. Sin resignarnos a la simple práctica del asistencialismo, sin conformarnos con hacer de la escuela un centro de reparto de canastas de emergencia, sin dejar cronificar el mandato fatalista de resolver las urgencias, educando siempre, apelando a las conciencias y creyendo en ellas, extrayendo del quehacer educativo respuestas auténticas y perdurables, superando el cortoplacismo con

desafíos de futuro, resistiendo tajantemente la idea de que educar es contribuir a la formación del *capital humano* que el país necesita.

Difícil ejercicio. Profesionalmente arduo, lleno de obstáculos, de exigencias técnicas. Y de peligros. Porque tal vez se sienta solo en su esfuerzo, resultando el intérprete de la realidad y el osado inductor de cambios, necesarios y en gran parte indeseados. Y un día puede llegar alguno de sus *superiores* (que tal vez haya aprendido el oficio bajo la dictadura) y el funcionario no entienda nada y examine a sus alumnos desde sus antípodas vitales. Y cuando usted quiera explicarle los fundamentos de su trabajo, sea considerado *subversivo*, quién sabe si no *terrorista*, palabra ahora más de moda. Puede ocurrir así, como puede también ocurrir todo lo contrario. Yo no padecí esa experiencia, pero relea a Jesualdo en *Fuera de la Escuela* y sabrá de ella. Y le entrarán unos deseos enormes de que el futuro gobierno renuncie al *verticalazo* tan practicado estos últimos años.

Por esto conviene que su resistencia a una pedagogía descontextualizada sea compartida. No la viva como una necesidad de su aula sino de su centro escolar, que no ha de ser una simple celda en el organigrama sino un recurso social con personalidad propia, en el que se reserva tiempo para que sus educadores dialoguen. Anímese, comparta, discuta, busque aliados. Búsquelos incluso fuera de la escuela, porque todo asentamiento humano, aun en la mayor degradación, aun con las fuerzas psíquicas tan maltrechas como ocurre hoy, tiene un cierto potencial a descubrir, una pequeña energía a movilizar, tal vez hasta recursos técnicos que operan, como decía una maestra, *cada uno en su chacra*. El pueblo está esperando seguramente un gran cambio, ahora más cercano, cuyos rasgos fundamentales son, no me cabe la menor duda, políticos. No accederá a ellos sin educación, sin más educación, sin otra educación. Invéntela y ofrézcala, sabiendo que está haciendo política, buena, inobjetable política, la que aborda los problemas, invocando si es preciso los infinitos acuerdos internacionales que hemos suscrito, tantas veces letra en hibernación, y potenciando no las querellas partidarias o institucionales coyunturales, sino las enormes promesas del futuro.

Parece correcto insistir aquí en la idea de que comunidad y escuela son entidades no sólo afines sino indivisas. Sobre las interrelaciones entre una y otra mucho se ha escrito y experimentado. La escuela es un factor de cambio en la comunidad pero no el único ni, muchas veces, el principal. Muchos maestros hemos vivido y otros están viviendo ahora agobiados por

el peso de sus responsabilidades ante los problemas económicos, sociales y culturales del medio, cumpliendo la función de amortiguadores de las sucesivas crisis. Es de desear que el compromiso por parte del futuro gobierno de dar respuestas eficientes a esos problemas –el Plan de Emergencia Social constituye una muestra temprana de este propósito– requiera de cada sector técnico la plena atención de las tareas que le son propias, liberando hasta donde sea posible a las escuelas y a sus maestros –sobre todo a los suburbanos y a los rurales– de la función predominantemente asistencialista que, a falta de otros recursos, han venido desempeñando. Mientras son muchos los que deben contribuir al cambio en sus muy variados aspectos, la educación está predominantemente a cargo de la escuela, única entidad que puede atenderla de manera sistemática, dando a la palabra educación los significados más amplios que le son adjudicables y las connotaciones programáticas adecuadas a cada medio. En verdad, de todos los cambios deseables el tránsito de una educación pobre en recursos, en vivencias gozosas y en aprendizajes aplicables a otra que resulte pertinente y potenciadora de acciones constructivas y solidarias, tal vez constituya una de las grandes claves del deseado cambio. Lograr que el hambriento comprenda las causas de su hambre puede ser tan importante como ayudarlo a saciarla.

No se avanzará mucho si no se tiene una sensata confianza en sí mismo como docente y, sobre todo, una enorme, una terca confianza en sus alumnos, cualquiera sea su condición, en cada uno de ellos en su especificidad –que deberá estudiar para conocer– y en todos ellos como colectivo a su cargo. Resístase al derrumbe de esta confianza, que es y deberá seguir siendo a lo largo de toda su carrera docente la condición *sine qua non* de su trabajo. Es cierto que muchos contextos humanos y materiales son desfavorables y que para una parte de sus alumnos los esfuerzos que usted realice llegarán tardíamente. También es cierto que la marcha general de la Humanidad no aporta mayores motivos para el optimismo. Vivimos cada día más asediados, en el Norte también, por referentes negativos: la violencia, la guerra, la xenofobia, el racismo, el prejuicio, la mentira, la rufianería, la corrupción, sin olvidar el mal gusto, la chabacanería y el culto a la fealdad y al terror gratuitos.

Contrarrestamos esta sensación con boicots, con protestas que mucho nos reconfortan cuando resultan masivas. Para quienes no somos violentos, no hay como gritar en la calle, no hay como sumarse al ejercicio de la

solidaridad, no la filantrópica que humilla sino la política, que fortifica. Pero aun así, los grandes medios con que cuenta el enemigo le van permitiendo imponer su pensamiento, su *sistema*. Hoy la resistencia ha de ser planetaria. Y al sistema que impera. Cuando se enfrente al grave problema del *fracaso escolar* pregúntese quién lo ha ocasionado. Pronto atribuirá el mayor porcentaje al sistema y no a la escuela y sus maestros, ni a la familia y mucho menos al alumno. Si logra interpretar las incidencias del sistema en su medio, luchará con más herramientas contra el fracaso de sus alumnos. Y de aquí podríamos desprender la necesidad de que en la escuela los niños se inicien en el uso crítico de los medios de comunicación, de que practiquen formas de participación activa y responsable en la vida de la escuela, de que encuentren en esta un ámbito para la práctica de la igualdad, la libertad, la solidaridad, la creatividad, la supresión de toda muestra de discriminación, sobre todo la de género, tan recia entre nosotros.

Lo importante es que la escuela no reproduzca la sociedad de hoy ni contribuya a incrementar las distancias sociales, que pueda poner en vigencia nuestro querido principio de que la enseñanza pública, en todos sus niveles, ha de ser gratuita –lo que requiere y requerirá otro presupuesto nacional para la educación–, que abra entre los alumnos el debate sobre el consumismo imperante, que extienda la noción de que un mundo justo ha de ser necesariamente un mundo austero.

Paso a insistir en mi invitación a derrotar cada mañana el desaliento personal y profesional que puede haberle invadido, a contribuir a derrotar el abatimiento colectivo que tanto se ha extendido. De que *otro mundo es posible* no nos faltan pruebas. Usted ha oído hablar de los *gamines*, los niños de la calle de Bogotá. Me tocó en suerte conocer un programa que –para decirlo abreviadamente– los tomaba, muy pequeñitos, de la calle y los apoyaba hasta que se convertían en profesionales universitarios, en artistas, en músicos, en trabajadores útiles y responsables. El largo proceso de rehabilitación tenía éxito no sólo porque contaba con medios y métodos acertados sino sobre todo porque estaba animado de una gran confianza en los seres humanos, una confianza que nunca debiera decaer en el alma del educador. Éxito cuantitativamente insuficiente, como casi siempre, pero que cambiaba definitivamente las vidas de aquellos gamines.

Otro ejemplo: un puñado de jóvenes nicaragüenses acaba de realizar una campaña que culminó el 23 de agosto de 2004 al poder ser

declarado el Municipio de Palacagüina *Territorio Libre de Analfabetismo*. Fue su orientador el Maestro Orlando Pineda, quien ya ha realizado esa labor en otras partes del país, pasando ahora a cumplirla en Niquinohomo, el pueblo donde nació Sandino. Mientras tanto, centenares de miles de niños nicaragüenses continúan engrosando las columnas de analfabetos por no poder asistir a la escuela, ante la pasividad del poder, hoy en malas manos. Insuficiente esfuerzo, claro está, como los que hacemos todos, pero paso definitivo para algunos hombres y mujeres para quienes la palabra escrita será en el futuro un medio de lucha. Y a lo largo y a lo ancho de nuestra América estas acciones se repiten, tejiéndose y destejiéndose, casi siempre en la base, en el anonimato, en la modestia. Los lectores saben que lo mismo ocurre en Uruguay, que en campos y barrios existen educadores que construyen con fe una respuesta local y renovada al viejo problema de restituir la esperanza a quienes corren el riesgo de perderla definitivamente. Son apenas semillas, pero están ahí, germinando en su silencio y en su soledad, regadas por el cariño.

Resístase, pues, a la aceptación de su fracaso personal y el de sus alumnos. Todos somos igualmente necesarios. El excluido y la excluida no son cifras sino seres concretos y si hacemos el esfuerzo de escucharlos oiremos que reclaman su silla, su cobija, su libro y su cuchara. El excluido vive peor que el explotado; aquél une la soledad a su pobreza; éste sufre en la cohesión y, a veces, en la organización. Es preciso romper la cadena que hace de la pobreza, de la marginalidad y de la resignación ineluctables herencias. La escuela y sus maestros están ahí, no solos, insisto, sino con muchos otros seres, la conciencia lúcida, la afilada lima en la mano, ayudando a que caiga la cadena. ¿Para qué hemos hablado tantos años de *Educación Liberadora*? La diferencia entre llegar a *ser* y quedarse en el *no ser* depende en gran parte de la educación, a veces de la palabra oportuna de un maestro, de una maestra. Si esa palabra irrumpe en usted, no deje de pronunciarla a tiempo.

Y una resistencia más, que no puedo omitir, que necesito compartir. Resístanse, compañeros, a apreciar *desde la nostalgia* el pasado de la educación uruguaya. Conozcámoslo, estudiémoslo, discutámoslo, pero no hagamos de ese pasado ni de ninguno de sus episodios un mito. Hablo naturalmente por mí, sin comprometer la opinión de los colegas que, como yo, actuaban en el país a mediados del siglo pasado. No hay nada que mitificar, no hay nada que reconstruir, no hay, ni siquiera, nada que imi-

tar. Para quienes creemos que la educación es una función necesariamente coherente con la sociedad que la ejerce, cada tomo de la historia es único. Aquella sociedad no se repetirá y su educación tampoco. Dejémoslas como memoria; cultivemos su conocimiento, no su culto. Y esto es, por supuesto, también válido para todo el grande y respetable capítulo de la educación rural nacional, que floreció en años y formas muy concretas y que tanto padeció cuando "los caballos entraron en la huerta". Trato de no olvidar nada de lo que haya logrado hacer en Tacuarembó, en Soriano, en Cerro Largo y en el país todo. Trato de ser fiel a mis compañeros de esfuerzo. Pero ni yo ni nadie hemos de hacer de La Mina un modelo a imitar. Lo que se hizo, hecho está. Hagamos ahora lo que conviene hacer en este nuevo siglo. La educación, creo haberlo dicho, opera en el largo plazo. No hay tiempo que perder. Resistamos la gravitación de un pasado que podría resultarnos paralizante del gran esfuerzo creador a realizar, en tiempos nuevos y difíciles. Y si algo hubiera que retener para no sentirnos ingratos, les propongo un enunciado que a mi juicio no ha perdido actualidad: "La escuela es la casa del pueblo, porque es la casa de los hijos del pueblo".[1]

1 Enunciado de Julio Castro, tomado en la propuesta del Congreso de Maestros Rurales celebrada en Piriápolis en 1949 e incorporado en el nuevo Programa para Escuelas Rurales de la Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, de ese mismo año.

Julio Castro, un desaparecido que está con nosotros*

No me resulta fácil escribir sobre Julio Castro. La dificultad estriba en su condición de hombre de múltiples dimensiones, en la riqueza de situaciones que vivió, en su vocación irrefrenable por ampliar su propio horizonte y el de los demás, en la facilidad con que se aproximaba, con invariable simpatía, a todos los pueblos y culturas. Aun aquellos que durante largos años fuimos sus compañeros, en latitudes y situaciones diversas, sentimos que la presentación de su personalidad, tan plural y tan singular a la vez, excede toda pretensión de síntesis. El lector lo comprobará al leer a Julio en las páginas de estos "*Cuadernos de MARCHA*".

Me excuso, pues, de antemano por referirme a él principalmente en su calidad de educador. Aunque la educación fue apenas una de sus tareas, el aporte de Julio a la misma fue, desde muy temprano, de una generosa amplitud. En 1940 publicó "*El Analfabetismo*", trabajo que había obtenido el primer premio en el Concurso Anual de Pedagogía de 1939; en 1940 vuelve a obtener el primer premio en el mismo concurso con un trabajo sobre Programas escolares; en 1942 se publicó "*El banco fijo y la mesa colectiva: vieja y nueva educación*"; en 1944 "*La Escuela Rural en el Uruguay*"; en 1949 "*Coordinación entre Primaria y Secundaria*".

Todas las revistas pedagógicas del país y muchas de las del extranjero recogieron sus artículos. Era el suyo un estilo claro, riguroso y comprometido; presentaba los problemas, las teorías útiles, las posibles soluciones y para cada una de éstas otra vez los problemas, apoyándose sin claudicaciones en la realidad, punto de partida y de llegada de su pensamiento.

---

* Prólogo redactado a pedido de *Cuadernos de MARCHA* para su número de homenaje a Julio Castro. 1985 *Cuadernos de Marcha,* Nº 7 del año 1 de la tercera época (Montevideo) diciembre. pp. 3 a 8. Reproducido también en 2002 *Revista VOCES*, Nº 11 (Montevideo) abril. pp. 31 a 37.

Cuando estas obras vuelvan a publicarse, los jóvenes educadores aprenderán buena pedagogía; aprenderán también a pensar anclando en los hechos, que es una manera de pensar sin trampas, de vivir honradamente.

Transitó por la docencia a pasos rápidos, comenzando como maestro primario y concluyendo como especialista internacional. No era un simple enseñante, sino un investigador, un animador, un formador. Tal vez su mayor contribución la haya dado a la educación de las poblaciones rurales. Campesino él mismo, alumno de escuela rural en su departamento natal de Florida, mantuvo toda su vida un contacto íntimo con la tierra, sus hombres y problemas, como docente, como estudioso y como periodista. Incluso como productor.

Cuando el Fondo de Cultura Económica publicó en 1965 "*Reformas Agrarias en la América Latina*", se confió a Julio la parte relativa a Uruguay. Comentaba las estadísticas de la economía nacional con la misma soltura con que manejaba el tractor y el lazo; conocía la historia de la agricultura uruguaya y latinoamericana y de las luchas por la tierra con la misma profundidad con que captaba, en frecuentes contactos directos que él mismo se procuraba, los sufrimientos y aspiraciones de los campesinos. Sus relaciones con la gente del pueblo eran siempre relaciones entre iguales.

En 1944 tuvo lugar en Tacuarembó un encuentro de maestros rurales al que asistieron docentes de seis departamentos. Julio había sido invitado especialmente para participar en el debate sobre el grado de especificidad que debía tener la enseñanza rural. Yo asistí a esa reunión por estar trabajando desde el año anterior en uno de los muchos *rancheríos* del departamento de Tacuarembó. Resultó una reunión muy importante para la definición del papel que correspondía a la escuela en la sociedad rural. En buena medida, los avances conceptuales que fuimos haciendo los debimos a Julio, no sólo porque él ya había adquirido el hábito de situar la pedagogía en la historia concreta de las sociedades, sino también porque él era, como he dicho, un ser eminentemente rural, para quien la realidad campesina era una raíz existencial indicadora del rumbo correcto. Por experiencia personal y por convicción profesional resultante de sus trabajos de investigación, sabía que una escuela rural atenta a las características del medio no tenía por qué ofrecer a sus alumnos una enseñanza inferior a la de las escuelas urbanas.

Por su parte, los sindicatos de maestros organizaron en 1944 y 1945 en el Ateneo de Mon-

tevideo dos importantes congresos de maestros rurales en los cuales Julio cumplió una eficaz tarea esclarecedora de los problemas y de las posibilidades de acción.

En julio de 1945 Julio acompañó a veinte estudiantes de magisterio y de medicina en ocasión de la primera Misión Socio Pedagógica que tuvo lugar en el país, en Caraguatá, departamento de Tacuarembó. Se deseaba con ello aplicar en áreas deprimidas uruguayas métodos de mejoramiento socio cultural, como lo habían hecho las *misiones culturales* en México en los años veinte y las *misiones pedagógicas* de la España Republicana en los años treinta, a la vez que sensibilizar a los futuros profesionales en los problemas más agudos de la sociedad uruguaya. Este contacto con la pobreza rural sacudió durante varios días la prensa y la opinión de la capital. Yo aún recuerdo con un cierto estremecimiento los informes públicos que Julio y los jóvenes misioneros rindieron a su regreso. En notas publicadas en *MARCHA* Julio comentó el duro aprendizaje realizado por los misioneros del carácter estructural de aquella miseria, que la capital desconocía y que, pasados los efectos de ese impacto, seguiría desconociendo. "*Fuimos con el propósito de hacer cultura y nos encontramos con que antes de cada acto teníamos que dar de comer a los pequeños y a veces a los grandes.* (...) *Fuimos a hacer propaganda sobre higiene y nos encontramos con que no hay agua*".

A estos antecedentes se sumaron otros dos: la creación, por iniciativa de Don Agustín Ferreiro, de las primeras escuelas granjas y, más tarde, la del Instituto Normal Rural, con todo lo cual prosperó un vasto movimiento, en gran parte experimental, favorable a una revisión de la política global en materia de educación rural.

Julio se convirtió en un animador entusiasta de este proceso, que culminó con el Congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas que tuvo lugar en Piriápolis en enero de 1949. El Congreso adoptó un proyecto de enunciado de fundamentos y fines de la educación en las zonas rurales, en gran parte redactado por Julio. Fue designada una comisión especial para la elaboración de los nuevos programas de estudio en las escuelas rurales, comisión de la que Julio formó parte. Su aporte resultó fundamental, no solamente para precisar la vocación comunitaria de la escuela rural, sino también para depurar los programas de contenidos estériles, de tradiciones escolarizantes y enriquecerlos con sugerencias que ayudaran a niños y maestros a situarse en su medio, apreciarlo, interpretarlo correctamente y actuar sobre él.

Era ese programa de 1949 un gran instrumento de trabajo; lo sigue siendo. Ayudó a los maestros rurales a hacer de sus escuelas un centro social civilizador. Las más bellas de sus páginas nos fueron propuestas por Julio.

Tras la aprobación del programa, el movimiento en favor de una mejor educación primaria rural vivió una década de realizaciones sin precedentes. Los presupuestos fueron reforzados para acelerar la construcción de nuevos locales escolares, para la adquisición de un mejor equipamiento y para ampliar el servicio de comedores escolares; el número de escuelas granjas fue ampliado; se realizaron cursos y cursillos para la capacitación de maestros, se emprendieron actividades conjuntas con la Universidad de la República; el Instituto Normal Rural, trasladado a Cruz de los Caminos, Departamento de Canelones, inició cursos de especialización para maestros y directores rurales; numerosas publicaciones, muchas de ellas redactadas por los educadores que trabajaban en el terreno, comenzaron a llegar a las escuelas.

Se produjo más tarde la actuación, a partir de 1954, del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, la oficialización de las misiones socio-pedagógicas y, en mayo de 1958, la creación de la Sección Educación Rural del Departamento Técnico del Consejo de Enseñanza Primaria, medida que había sido insistentemente recomendada por maestros e inspectores. Quienes a títulos diversos tuvimos que ver con ese fecundo período sabemos bien cuánto debemos al consejo y al estímulo de Julio, nuestro experimentado compañero mayor.

Pocos años después, Julio tuvo que enfrentarse como educador y como periodista a la agresión reaccionaria contra este movimiento, por entonces de cobertura nacional, que comenzaba a mostrar resultados positivos en las condiciones de vida de las poblaciones rurales. Las medidas que el Consejo de Enseñanza Primaria tomó a principios de los años sesenta, desmantelando los servicios que daban respaldo a la educación en las zonas rurales, obligaron a Julio a denunciar desde *MARCHA* la entrada de "*los caballos en la huerta*", aludiendo con ello a la triste gestión que uno de los miembros de ese Consejo había cumplido hacía poco tiempo como maestro rural.

Como reacción a la retrógrada política oficial, los maestros fundamos el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), con el fin de mantener a los educadores rurales unidos, activos, en permanente mejoramiento profesional, con posibilidades, por lo menos técnicas, de seguir aplicando las orientaciones del progra-

ma de 1949. Julio colaboró con su generosidad de siempre en los cursos, jornadas de reflexión y publicaciones del mismo. La llegada de los militares al poder hizo imposible la continuación de ese esfuerzo; el ICER tuvo que cerrar sus puertas y sus publicaciones fueron radicalmente prohibidas por las autoridades militares y por los inspectores de nuevo cuño.

Julio vivió con inmenso dolor la aniquilación progresiva del movimiento nacional por una escuela rural orientada hacia las necesidades del campesinado y atendida por maestros competentes, idea y obra a la que él tanto había contribuido como campesino, como educador y como periodista. En una carta de 13 de enero de 1977 me decía: "*En el área de nuestras actividades, o que lo fueron en otros tiempos, el desastre es total. A casi un siglo de la muerte de aquel que adorna con su efigie todas las aulas, su centenario resulta algo inenarrable*".[1]

Esta crónica muestra apenas un aspecto particular de la influencia que tuvo Julio en la escuela uruguaya. Otros compañeros podrían referirse a su contribución igualmente importante en áreas como la supervisión y la organización escolares, la formación de maestros, la coordinación de las distintas ramas de la enseñanza, la creación y funcionamiento del Instituto Magisterial Superior, las publicaciones al servicio de la educación, los cursos de verano.

En el plano latinoamericano la contribución de Julio al progreso de la educación fue no menos importante. Un viaje a México le permitió realizar un largo recorrido por tierras latinoamericanas, cubriendo buena parte del Continente. Así captó tempranamente las condiciones de vida de esos pueblos, resumiendo sus impresiones en un libro breve, lleno de dolor y de protesta, que tituló *Cómo viven los de abajo en los países de América Latina*. Sus trabajos como periodista, su lucha constante contra el imperialismo, su conocimiento de la historia y de la economía de la región, su labor clarificadora de los mecanismos políticos, económicos y militares que sojuzgaban y continúan sojuzgando a *los de abajo*, su aporte al sindicalismo magisterial del Continente, su cooperación como técnico y como amigo a los programas de reforma educativa en México, Venezuela, Guatemala y ocasionalmente en otros países, la sinceridad de su captación fraterna de las peculiaridades culturales de los distintos pueblos, confirieron a Julio un gran prestigio continental.

1 Julio Castro se refiere a José Pedro Varela.

Fue llamado a cumplir importantes tareas internacionales. Entre 1952 y 1954 fue Subdirector del CREFAL, un centro que el Gobierno de México y la UNESCO habían creado en Pátzcuaro, México, en instalaciones cedidas por el Gral. Lázaro Cárdenas. El objetivo era la formación de especialistas de todos los países latinoamericanos en lo que entonces se denominaba *educación fundamental*. La gestión de Julio en ese centro se caracterizó por el carácter práctico y a la vez profundamente humanista que presidía las labores educativas que, bajo la responsabilidad de Julio, tenían lugar en medio indígena.

En 1964, la Academia Mexicana de la Educación organizó en México la Asamblea Mundial de Educación. En ella Julio presidió los trabajos de la Segunda Comisión e integró la Comisión Redactora de la Memoria Final. En 1966 elaboró, por encargo de la UNESCO, un informe sobre *La alfabetización en el desarrollo económico del Perú*. En noviembre del mismo año Julio fue designado por la UNESCO Consejero Técnico Principal del Proyecto Experimental de Alfabetización del Ecuador, cargo que ocupó hasta noviembre de 1970. El proyecto actuaba en un área indígena de antigua hacienda (Pesillo), en una zona de agricultura tropical en rápida transformación (Milagro) y en la ciudad de Cuenca, donde la artesanía popular constituye la base de la economía. Julio vivió intensamente esa experiencia, como si la realizara en su propia tierra, prodigándose en ella, con su talento y su fervor de siempre. Los maestros ecuatorianos siguen todavía hoy luchando, como pueden, contra un analfabetismo ahora en franco retroceso; todavía aplican algunos de los conceptos, métodos y materiales que habían elaborado con Julio.

En 1971 la UNESCO apeló una vez más a la contribución de Julio. Había sido constituida la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, presidida por Edgar Faure, la cual elaboraría el conocido informe *Aprender a Ser*. Para un mejor conocimiento de la realidad, Edgar Faure y otros miembros de la Comisión visitaron América Latina y sostuvieron en Santiago de Chile un encuentro con educadores de la región, al que Julio fue invitado.

La actitud militante de Julio en educación se complementaba con su labor periodística no menos militante. Desde las columnas de *MARCHA* informó y formó al pueblo, en su estilo llano, ágil, transparente e irónico, facilitando la comprensión de la función de la educación en la sociedad, sus problemas, potencialidades y limitaciones. Dirigente gremial, fue un portavoz esclarecido del gremio y de sus luchas.

Su periodismo político junto a Quijano era para él otra forma de docencia. Trataba los problemas nacionales e internacionales, en particular el fenómeno imperialista y sus consecuencias sobre la cultura y las condiciones de vida de los pueblos latinoamericanos, con la claridad del docente y con la autoridad de quien, viaje tras viaje, había aprendido a traducir en palabras cargadas de fuerza la mirada resignada o el clamor rebelde de nuestros pueblos.

Esta sostenida acción en su patria y fuera de ella en favor de la liberación de los pueblos no le fue perdonada. Su secuestro el primero de agosto de 1977 por la dictadura y su ulterior *desaparición* truncaron la vida y la obra de este compañero, fraterno, modesto y grande, como pocos en toda América.

Si el lector no lo toma a mal, voy ahora a conversar mano a mano con Julio para decirle, para decirte, cuánto todos nosotros te hemos querido, cuánto te debemos y te seguiremos debiendo, cuánto hemos aprendido de tí, Canario, Canario en alpargatas, Canario bueno, sencillo y hondo, Canario hermano.

Maestro y compañero mío, ¿cuántas páginas hemos borroneado juntos? ¿Cuántas veces compartimos el micrófono en salones, calles y plazas, para defender causas que nos eran comunes? ¿Con cuántos maestros nos hemos reunido, juntos, trabajando por Uruguay y por América? ¿En cuántas comunidades hemos participado, juntos, en bodas, bautizos y entierros, en inauguraciones de escuelas, en pláticas con campesinos? ¿Cuántas veces hemos cruzado, juntos los Andes? Tú ibas siempre al volante, abriendo camino, como en todo. Gracias , Julio, por haberme dejado compartir tantos trozos de tu largo e inconcluso viaje.

Porque –¿sabés, Julio?– en los últimos años te he echado mucho de menos, en Nicaragua, la tierra de Sandino, el precursor de quien tú tanto nos hablabas. Te cuento, Julio, que allí todo ha cambiado, que los niños van a la escuela y tienen cuadernos y textos nacionales, que los adolescentes de las ciudades alfabetizaron a casi todos los campesinos, que en promedio cada día se abren dos nuevas aulas, que el total de estudiantes pasa del millón –fíjate bien, Julio– en un país de tres millones de habitantes. Sería una fiesta para tí poder verlo, Julio, y dar una mano y un consejo a esta Nicaragua libre, pero hoy pobre y agredida. Porque has de saber, Julio, que la muerte sigue viniendo del norte, que también hay escuelas destruidas por las bombas, que los campesinos organizados en cooperativas y ahora alfabetizados son los más perseguidos por los asesinos, que las ma-

dres vuelven a sufrir. Y también has de saber que todos siguen firmes, comiendo poco pero vigilantes, gritando *no pasarán* y combatiendo duro, para que no pasen.

Tú nos habías dicho: "*El andar del tiempo hacia la liberación de los pueblos es constante, y es, además, irreversible*". De modo que muere uno y surgen cien. Y el elegido que cae renace en la memoria de los pueblos, en los libros de poetas e investigadores, en los cuadernos de niños y adultos, en los nombres de las escuelas, Julio, *casas del pueblo*, como tú decías, nombres de héroes, nombres de mártires.

También una escuela uruguaya llevará tu nombre, Julio. Tal vez nos cueste decidir cuál de ellas, tantas querrán tu compañía. Podría ser tanto una pequeña escuela en Caraguatá como un gran instituto en Montevideo. Ten confianza en nosotros, Julio, nos pondremos de acuerdo. Por lo menos en eso, Y si en esta expresión encuentras una pizca de pesimismo es porque –¿y cómo ocultártelo?– aquí todo se nos ha puesto aun más difícil y ahora sí, hermano, nos estás haciendo una tremenda falta.

Declaración personal sobre la identificación de los restos de Julio Castro*

Con motivo del hallazgo de los restos del Maestro y Periodista Julio Castro en instalaciones de las Fuerzas Armadas, ratifico mi condena y mi dolor mediante la siguiente declaración de mi exclusiva responsabilidad:

Hago llegar a sus familiares, a la comunidad educativa nacional y latinoamericana, a sus colegas periodistas, a los compatriotas en el exterior, a sus múltiples amigos y compañeros de ideales, todos igualmente consternados durante treinta y cuatro años y hoy más que nunca, mi más sentida solidaridad. Mantuve una estrecha amistad con Julio Castro durante casi cuarenta años, me siento constante deudor de sus múltiples enseñanzas, tuve el privilegio de participar junto a él en importantes tareas en pro de la educación uruguaya y del continente. Seguimos compartiendo, igualmente, el honor de figurar, junto con lo mejor del Magisterio nacional, en las listas negras plagadas de calumnias que en 1978 difundió el Comando General del Ejército en *Testimonio de una nación agredida* y en 2007 el Centro Militar y el Centro de Oficiales Retirados de las FF.AA. en *Nuestra verdad, la lucha contra el terrorismo*.

Agradezco sinceramente las manifestaciones de interés de los medios de comunicación por conocer y difundir mis sentimientos ante las presentes circunstancias. Con casi noventa años de edad, no estoy en condiciones de corresponder a tales requerimientos en lo inmediato sin poner a riesgo mi salud. Por ello he optado por expresarme mediante esta declaración. Por otra parte, este episodio no queda cerrado. Espero tener pronto la serenidad necesaria y la oportunidad de enfrentar los micrófonos.

Coincido con quienes consideran que el macabro hallazgo de sus restos es un hecho positivo en la lucha del pueblo uruguayo por hacer resplandecer la verdad y la justicia. Homenajeando a Julio, decía yo en 1987: “En socieda-

* Montevideo, 3 de diciembre de 2011.

des en que no se puede vivir sin documentos, el desaparecido se va convirtiendo en un indocumentado. Es urgente interrumpir este maleficio, movilizar las voluntades, desempolvar las leyes y lograr que las flores cultivadas durante la espera reposen, al fin, sobre la losa que les corresponde". Espero no morir sin haber llevado una rosa al lugar definitivo de descanso de Julio Castro. Mientras tanto, doy las gracias al Presidente José Mujica por haber excluido su caso del amparo de la inconstitucional ley de caducidad, así como agradezco a la Justicia uruguaya cuanto está haciendo por esclarecer los detalles de su desaparición forzosa y por identificar a los culpables de su horrible muerte. Expreso también mi profunda gratitud a nuestra Universidad y a sus científicos quienes, con su perseverancia, intuición y humanidad restituyen a la comunidad nacional desde las entrañas de la tierra lo que en ella mantienen oculto los criminales.

El camino a recorrer será aún largo. Son muchas las víctimas desaparecidas y todas tienen derecho a la misma luz. Y en el caso de Julio, es poco lo que sabemos del proceso que llevó del secuestro a la tortura y de ésta al balazo asesino y a la sepultura clandestina. Todo envuelto en la mentira. El terrorismo de Estado mata y miente durante más de treinta años. Los conjurados agravan, con su contumaz silencio y sus embustes, sus imprescriptibles delitos. Y en este silencio absoluto, cómplice y persistente, todos los integrantes de las que entonces llamaban Fuerzas Conjuntas, con la reducida excepción de quienes valerosa y dignamente los enfrentaron dentro de sus propias filas en defensa de la Democracia, mantienen su condición de cobardes asesinos. Su mutua solidaridad los hace colectivamente culpables. A todos.

Yo expreso públicamente mi repudio a esta conducta y exhorto a quienes habiendo transgredido la Ley puedan retener un vestigio ético en su conciencia a que se desmarquen cuanto antes y colectivamente de una estrategia de encubrimiento que no tiene salida y que sólo seguirá acarreando males a la República. Su silencio está ocasionando un gran ruido al que quienes exigimos Verdad y Justicia no pondremos fin.

Como educador que no cree en la fuerza como recurso regulador de la convivencia humana, me sumo al creciente grupo de ciudadanos uruguayos que se preguntan para qué le sirven al Pueblo Uruguayo contingentes armados todavía integrados por asesinos inconfesos, por torturadores de hombres y mujeres, por violadores de la Constitución y de las leyes

nacionales e internacionales ratificadas por la República, por los causantes principales del sufrimiento de miles de familias uruguayas hechas pedazos por el mundo, por individuos que han cultivado y cultivan la mentira ante el Pueblo y ante las máximas autoridades del país y, más recientemente, por soldados que estando al servicio de las Naciones Unidas son acusados de violaciones a los Derechos Humanos y de delitos de corrupción. Personalmente no encuentro razón alguna para que no procedamos gradualmente a la prescindencia total de las Fuerzas Armadas.

Siento como si desde su ahora confirmado y espantoso martirio Julio Castro educador, Julio Castro periodista, Julio Castro ciudadano, hombre de paz y de infinita bondad, nos estuviera llamando a nuevas reflexiones. Para limitarme a la educación, ¡qué falta nos está haciendo hoy su persona y su magisterio! Pido disculpas por invocar el conocimiento que tengo de Julio al suponer que ahora, justamente en estos días, nos aconsejaría a todos desde sus columnas en *MARCHA*, repito, a todos los que somos parte de la comunidad educativa, que es como decir a todo el país: *empiecen por bajar los decibeles, hagan un esfuerzo por recomponer la familia educativa, no agredan a los educadores, apoyen a los que lo hacen bien, reciclen a los que lo hacen mal, recuerden que lo esencial es el educando y su futuro, renuncien a competir por el poder, siempre efímero, y pongan todos sobre la mesa en sereno debate ideas que concilien la poderosa tradición pedagógica del país con los requerimientos de hoy y de mañana, cooperando con otros pueblos pero sin copiar ni entrar en competencia con ninguno, recordando que la educación solo es posible en la libertad, la soberanía, el denodado esfuerzo diario de empezar de nuevo, fraternalmente, porque la discordia bloquea el pensamiento y la acción.* Pasos en estas direcciones, principalmente a cargo de los propios educadores y sus organizaciones y en especial de los jóvenes docentes, serán el mejor homenaje a Julio Castro. Recordarlo como mártir no basta; tenerlo presente como Maestro, rápido y sencillo en el diagnóstico, sensatamente creativo en la propuesta, dialogante siempre, nos es ahora necesario.

Enrique Brayer*

Deseo ante todo manifestar mi agradecimiento a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación por haberme invitado a participar en este homenaje a Don Enrique Brayer con motivo de la entrega a dicha Facultad de su biblioteca profesional conforme a la decisión adoptada por sus familiares. No me será fácil resumir en pocos minutos una amistad de más de cincuenta años, transcurrida sin desmayos ni declives. De antemano me excuso por el acento subjetivo que pueden tener mis palabras. No es mi propósito exponer a ustedes un estudio histórico ni biográfico, sino evocar una personalidad cuya amistad fue para mí muy importante, situándola en un contexto general y profesional. A la exposición en orden cronológico de esa amistad agregaré consideraciones sobre Brayer como educador, como persona y como amigo.

Los inicios de una relación desde la militancia

Conocí a Brayer en febrero de 1945. Ambos asistíamos a la segunda etapa del Congreso Nacional de Maestros sobre Escuela Rural, organizado por las asociaciones magisteriales de la época (todavía no había sido creada la Federación Uruguaya de Magisterio cuya reunión constitutiva tuvo lugar ese mismo mes de febrero). El Congreso se reunía en el Ateneo de Montevideo y era presidido con energía y competencia por el abogado y maestro Carlos Argone. Los debates eran apasionantes para un joven maestro rural como yo, con dos años de impactante experiencia en un rancherío del Departamento de Tacuarembó. Estaban allí las grandes figuras de la educación rural uruguaya

* Versión corregida de las palabras pronunciadas en el acto de homenaje a Enrique Brayer el 19 de noviembre de 1999 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo.

y el debate fundamental giraba alrededor del grado de especificidad que debía o podía tener la enseñanza primaria en el medio rural. Brayer tuvo una activa participación; traía consigo una prolongada experiencia de maestro e inspector en el Departamento de Cerro Largo.

Volvimos a encontrarnos en el Congreso de Maestros de Escuelas Rurales y Granjas convocado por el Consejo de Enseñanza Primaria y Normal en Piriápolis en 1949, donde la mayoría de los quinientos asistentes nos manifestamos en favor de una escuela rural *activa y productiva.* El Presidente del Consejo, D. Luis Sampedro, con la aprobación unánime del Congreso, designó allí mismo una Comisión Redactora del nuevo Programa para las Escuelas Rurales, la cual trabajó a marchas forzadas entre febrero y abril de ese año. Éramos once, de los cuales ocho integraban el cuerpo inspectivo, Brayer entre ellos, y tres éramos maestros directores de escuelas campesinas. Yo era el más joven del equipo, de modo que para mí fue un gran aprendizaje participar en la elaboración de un documento cuyas raíces venían de muy lejos, como está muy bien descrito en el magnífico libro *La Educación Rural en Uruguay*, que acaban de publicar Marta Demarchi y Nydia Richero. Hoy creo tener el triste privilegio de ser el único sobreviviente de aquel grupo de educadores que entregó al país uno de los instrumentos fundamentales de la educación uruguaya.

En octubre del mismo año 1949 el Consejo convocó un Congreso de Inspectores en Minas, uno de cuyos temas a tratar era el proyecto de programa para las escuelas rurales. Fueron miembros informantes de este punto Nicasio H. García, Julio Castro y Enrique Brayer. El Congreso recomendó la adopción del Programa y el 27 de octubre el Consejo de Primaria le dio aprobación definitiva.

Entre mayo de 1952 y fines de 1953 estuve en México, en uso de una beca de la UNESCO, cursando estudios de lo que por entonces se llamaba *educación fundamental*, que no era otra cosa que la educación de los grupos campesinos menos favorecidos. Al regresar al país a principios de 1954 redacté un documento, *Proyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental*, que presenté a los tres Inspectores Regionales de Enseñanza Primaria de la época, que tenían a su cargo la supervisión de la enseñanza primaria en los departamentos del interior y que actuaban con el Inspector Técnico como órgano consultivo de alto nivel del Consejo de Primaria. Brayer hizo suyo mi proyecto y lo patrocinó ante sus colegas y las autoridades. El proyecto fue aprobado por el Consejo el 7 de octubre de 1954. De modo que quienes se ocupen de esa experiencia pue-

den invocar mi testimonio personal, que en nada disminuye la contribución de otras autoridades: si el Núcleo existió se debió fundamentalmente al apoyo inquebrantable de Brayer en todos los períodos que vivió la experiencia.

Trabajando juntos en La Mina

El Núcleo constituyó para Brayer un desquite. En 1931 él había sido maestro en la escuela rural ubicada en La Mina, en el Departamento de Cerro Largo, junto a la frontera con Brasil. Y cuando hubo que resolver la localización de la experiencia Brayer nos propuso esa zona. Yo la visité y la encontré adecuada a mi concepción del proyecto, de modo que el Primer Núcleo tuvo la misma escuela de La Mina como centro de actividades. Más de una vez Brayer me dijo: *estoy interesado en saber si ahora es posible hacer lo que yo no logré en 1931*.

Las siete escuelas del Núcleo estaban bajo la supervisión directa del Inspector Departamental, D. Carlos M. Crespi. Pero Brayer seguía muy de cerca nuestros trabajos. Llegaba a la Escuela Central, se alojaba allí, compartía con nosotros la vida cotidiana, como un miembro más del equipo, y salía a caballo a recorrer las escuelas, a ver lo que hacíamos, a transmitirnos sus saberes, sus dudas, sus convicciones, siempre como un maestro más, siempre cerca de los docentes, siempre en actitud –declarada repetidamente– de aprendizaje. *Ustedes son los que saben* –nos decía– *pero ¿no han pensado en que tal vez...?* Cada una de sus visitas era para nuestro personal un gran estímulo.

Y para mí la oportunidad de contar con un confidente y consejero de la máxima categoría profesional y moral. Los problemas eran a veces difíciles, pero nuestro diálogo fue siempre transparente y positivo. Teníamos un gran respeto el uno por el otro, una relación presidida por la confianza, la verdad y la fe en lo que estábamos haciendo. ¿Era aquello amistad? Ciertamente esos años, con su gran carga de esfuerzo y su voluntad creadora, cimentaron una relación mutua en la que los grandes cambios de escenario no produjeron, jamás, fisura alguna.

El trabajo en La Mina era paralelo al que tenía lugar por esos mismos años en las Misiones Sociopedagógicas, en el Instituto Normal Rural, en las Escuelas Granjas y todo ello, tras algunas reuniones de concertación, en las que Brayer actuaba de decidido promotor, llevó al Consejo de Primaria a crear el 15 de mayo de 1958 la Sección Educación Rural, cuya dirección fue confiada a Brayer. Entonces las cosas cambiaron y de la perspectiva localista, de la labor experimental, nos lanzamos, con Brayer siempre a la cabeza, a la planificación

de una red de servicios que debía completar la obra pedagógica y social que el Programa de 1949 inspiraba a lo largo y ancho de la República.

Aquella instancia culminante de un movimiento favorable a la educación rural uruguaya, surgido de la base pero comprendido y apoyado por las autoridades de la época –situación excepcional en América Latina– fue muy pronto truncada por un cambio político que resultó fundamental. En noviembre de 1958 hubo elecciones nacionales en las que triunfó el Partido Nacional. Como de costumbre, los consejos responsables de la enseñanza preuniversitaria fueron constituidos por la fatídica fórmula del 3 y 2. A partir de entonces, el Consejo de Primaria estuvo integrado por el Dr. Felipe Ferreiro y los maestros Arquímedes Mascaró y Heber Cazarré por la mayoría *blanca* y por el Sr. Francisco Gómez Haedo y el maestro Gerardo Vidal por la minoría *colorada.* La actuación de este órgano político resultaría nefasta para la escuela pública nacional y en particular para la escuela rural.

Una etapa de reflexión, propuestas y realizaciones

Interrumpo aquí el relato cronológico de nuestra amistad para resumir la etapa ya descrita, que comienza con el Congreso Nacional de Maestros sobre Escuela Rural de febrero de 1945 y culmina con la creación de la Sección Educación Rural en mayo de 1958. Fueron trece años caracterizados por: a) la constitución de un amplio y vigoroso movimiento de base de denuncia y de propuesta de soluciones para la escuela rural; b) la definición político-pedagógica y didáctica de la escuela rural que queríamos ver generalizada sobre la base de experiencias en curso; c) la sensibilización y formación de los docentes en torno a la idea clave de construir una escuela *activa y productiva;* d) la constitución de equipos humanos de elevadas calificaciones; e) la organización de estructuras técnicas y la dotación de servicios de apoyo, así como el refuerzo presupuestario indispensable.

Los detalles de este proceso y sus realizaciones (diversos congresos nacionales, el Programa de 1949, los Concursos Anuales de Pedagogía, varios de los cuales tuvieron la escuela rural como tema, las misiones socio-pedagógicas, las escuelas granjas, el Instituto Normal Rural, el Núcleo de La Mina) pueden ser estudiados en una extensa bibliografía documental y en algunas, pocas, obras más sistemáticas. En 1987 varios compañeros publicamos (como uno de los homenajes a Julio Castro en el décimo ani-

versario de su “desaparición”), *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya, el testimonio de los protagonistas*. Más recientemente, han aparecido dos obras muy esclarecedoras: *La educación rural en Uruguay; construcción y vigencia de una doctrina*, por Marta Demarchi y Nydia Richero, y *Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, informe testimonial*, por María Hortencia Coronel y Tomás Sansón. No es éste el lugar de extenderme más sobre el tema. La obra de Brayer cruza transversalmente estos libros. Junto con la de otros compañeros que tampoco están hoy entre nosotros: Julio Castro, Homero Grillo, Abner Prada, Yolanda Vallarino, más tarde Luis Gómez. Y muchos otros.

Fue una generación que se formó, se autoformó y se interformó, recogiendo y adaptando lo mejor del pensamiento educativo nacional, latinoamericano e internacional. Una vanguardia que sirvió al país con una enorme fe (tal vez hoy podría hablarse de una *excesiva* fe) en la educación como factor dinamizador del cambio social. Y que actuó en un período en que se produjeron manifestaciones de un simbiótico entendimiento entre los maestros de base, su sindicato, las autoridades de la enseñanza y el Gobierno todo. Baste recordar que en la sesión inaugural del Congreso sobre Escuela Rural de febrero de 1945 estaban presentes el Presidente de la República, Dr. Juan José de Amézaga, su Ministro de Instrucción Pública, los miembros del Consejo de Enseñanza Primaria. Fue una etapa en que la escuela pública fue tratada republicanamente, con espíritu de comunidad educativa nacional.

Una etapa que, afortunadamente, coincidió con el dinamismo con que Gobierno y Parlamento abordaron los problemas del medio rural. Por esos años se investigó, denunció y debatió intensamente el problema de los *rancheríos* y se extendieron a los trabajadores rurales los beneficios de la Ley de Asignaciones Familiares. En 1941 fue aprobada la Ley de Cooperativismo Agropecuario, en 1943 la Ley de Jubilaciones Rurales y en 1946 el Estatuto del Trabajador Rural. En 1945 se fundó el Movimiento de la Juventud Agraria, que apoyó en todo el país la creación de clubes de niños criadores y productores. Ese mismo año tuvo lugar en Paysandú el trascendente Congreso Nacional de Colonización, al que asistieron numerosos maestros, así como una delegación oficial de la Federación Uruguaya de Magisterio Dicho Congreso condujo a la sanción en 1948 de la Ley 11.029 que estableció las bases de una verdadera reforma agraria uruguaya y que creó el Instituto Nacional de Colonización,

llamado a tener, por entonces, una función de redistribución de la tierra entre los habitantes del campo. Ambas, ley y función, rigen todavía hoy pero no cuentan ni con la voluntad política ni con los recursos necesarios que hagan posible la impostergable acción prevista hace más de medio siglo.

Eran los años de la posguerra y el país contaba con recursos. La creación del Sistema de las Naciones Unidas y de sus organismos especializados sembró en el mundo una ilusión reconstructora. Soy un porfiado creyente en la fuerza que el contexto social, político y económico ejerce sobre las ideas, los servicios y los programas educativos. Aquel era un contexto francamente favorable para el empeño de quienes deseábamos caracterizar la educación primaria rural como activa, creadora y alegre, en la que el niño fuera considerado el centro protagónico del proceso educativo y en que la escuela fuera de verdad *la Casa del Pueblo*. Una escuela rural que extrajera de la realidad circundante sus fines, sus contenidos y sus métodos, que velara por la formación permanente de sus educadores, que contara con medios y recursos para difundir el saber pedagógico cooperativamente elaborado.

Esta confluencia de voluntades y esta red de recursos –a las que la Universidad de la República se sumó con sus servicios de Extensión- estaban llamadas a contribuir al cambio social, buscando –a veces contra tradiciones muy arraigadas– la acción conjunta con la comunidad y con otros sectores públicos, en particular los responsables de la sanidad, la promoción agraria, la vivienda, prácticamente inexistentes en vastas áreas del territorio nacional.

El péndulo se mueve hacia la derecha

Una educación de vanguardia, que denunciaba, que anticipaba respuestas a las necesidades del campesinado, no podía sino asustar a quienes no tenían mayor interés en que se produjeran cambios en las estructuras y en las condiciones de vida en el campo. La resistencia al cambio (un cambio *a la uruguaya*, reformista, porque nadie hablaba de revolución en los años cincuenta) condujo al desmantelamiento de la educación rural. Contribuyeron a ella, a mi juicio, tres factores complementarios: a) la tradicional ceguera de la sociedad urbana uruguaya respecto a la realidad del interior del país; b) la orientación política conservadora del gobierno del momento; c) la infortunada composición del Consejo de En-

señanza Primaria, en particular del grupo que constituía su mayoría.

En 1960, en pleno gobierno *blanco*, los servicios técnicos de la enseñanza primaria, con la activa participación de nuestro homenajeado, presentaron al Consejo de Enseñanza Primaria y éste al Parlamento un presupuesto que consolidaba y ampliaba los avances de los años recientes. Todas las estructuras afines a la Sección Educación Rural, que venían funcionando en la precariedad presupuestaria, pasaban a formar parte estable del presupuesto. El Parlamento dio a ese proyecto de presupuesto una aprobación global pero el Consejo, haciendo uso de la autonomía que le concede la Constitución, adoptó y aplicó un presupuesto que, en materia de educación rural, resultó totalmente contradictorio con el inicialmente propuesto por él mismo. Se suprimió la Sección Educación Rural, se fijaron condiciones de funcionamiento para el Instituto Normal Rural y para el Núcleo de La Mina que los hacían totalmente inviables, se procedió a una llamada *reforma* de los servicios técnicos y territoriales totalmente ajena a las propuestas de los servicios competentes y del magisterio.

En aquel momento no lo sabíamos con tanta certeza como hoy, pero aquellas medidas confirmaban la extrema vulnerabilidad de los sistemas educativos en la vida de las sociedades, así como la naturaleza política del hecho educativo.

Brayer vivió este período con intensidad y dolor, como maestro, como miembro de la jerarquía técnica, como gremialista. Los maestros rurales creamos de inmediato el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER), lo que hoy llamaríamos una organización no gubernamental cuyo trabajo, coordinado por Homero Grillo, tendía a asegurar a los educadores del campo la asistencia técnica que continuaríamos necesitando. La Comisión asesora del ICER estuvo constituida nada menos que por Julio Castro, Yolanda Vallarino y Enrique Brayer. Y la FUM creó la Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural, uno de cuyos miembros fue, una vez más, Enrique Brayer. Era otra forma de seguir sirviendo al país, en circunstancias que en muy poco tiempo pasaron a ser de francamente favorables a particularmente adversas. Así aprendimos que la construcción de un sistema educativo requiere muchos años de esfuerzo, mientras su destrucción es cosa de meses.

EN OTRAS TIERRAS

A partir de entonces comenzó la diáspora. En 1961 yo ingresé al personal de la UNESCO, en-

comendándoseme colaborar con el Ministerio de Asuntos Campesinos de Bolivia en cuestiones de educación rural. En abril de 1963 Bráyer fue designado especialista de la UNESCO en supervisión y administración educativas, adscrito al mismo Ministerio. Nuestros trabajos en Bolivia culminaron con la creación en noviembre de 1963 del Instituto Superior de Educación Rural (ISER), una entidad apoyada técnicamente por la UNESCO y financieramente por el UNICEF para la formación de directores de núcleos escolares (todo el sistema educativo rural boliviano estaba organizado en núcleos escolares) y de supervisores de enseñanza primaria rural. El ISER fue ubicado en Tarija, en el sur del país, donde por esa razón tuvo que radicarse Brayer. Su larga experiencia en la materia y un período que había pasado en 1959 en Francia, Checoslovaquia y Suiza como becario de la UNESCO justamente en esas especialidades, le permitieron ofrecer una importante contribución a la educación rural boliviana. Me consta el gran aprecio con que sus enseñanzas eran recibidas por los maestros bolivianos, inicialmente formados en escuelas normales rurales de precarios medios. Eran aquellos los años posteriores a la Revolución de 1952, que tanta importancia concedió a la liberación y mejoramiento de la clase campesina boliviana a través del peculiar Ministerio de Asuntos Campesinos, responsable de la reforma agraria y de la justicia y la educación rurales.

Yo dejé Bolivia en 1964 y Brayer continuó en el ISER hasta 1966. De nuevo en Montevideo, entre 1968 y 1972 tuvo a su cargo la cátedra de Administración Educativa en el recientemente creado Instituto Magisterial Superior y allí volvió a encontrar, ya en cursos de posgrado, a quienes habían sido miembros de las misiones sociopedagógicas y del personal del Núcleo de La Mina. Sus clases incluían prácticas en el campo. ¿Cómo podía ser de otra manera, tratándose de un veterano educador conocedor de las grandes necesidades de la escuela rural y también de sus inmensas posibilidades?

Vino la nefasta y prolongada dictadura militar de 1973 a 1984. Jubilado, Brayer quedó en el país. Su familia resultó golpeada con la prisión y el exilio. Sus amigos fueron perseguidos; algunos, como Julio Castro, asesinados. Su vivienda fue allanada en ocho ocasiones y una parte de su biblioteca fue requisada. En 1981 viajó a París, donde yo trabajaba, para visitar a una de sus hijas y a sus dos nietas. Nuestra amistad, por unas semanas, volvió a ser cara a cara. Volvimos a repasar, en nuestro autoexilio, la terrible situación de nuestro Uruguay y de su enseñanza. A Brayer lo que más le indigna-

ba era la sistemática agresión de la dictadura a los valores fundamentales que habían caracterizado a nuestra escuela pública. Pensando en el futuro, opinábamos que las estructuras institucionales podrían ser un día rápidamente restablecidas, pero que los valores, las actitudes, los equipos de trabajo, la moral y la unidad de nuestro magisterio se reconstruirían mucho más lentamente; existía el peligro de que parte de ese inmenso capital ético y profesional se perdiera para siempre. A un trabajador competente y obstinado como era Brayer, este proceso de derrumbe profesional y moral le producía mucho sufrimiento, que se sumaba a las razones personales que le afectaban.

Los años recientes

Entre 1985 en que retornó la constitucionalidad al país y la fecha de su defunción en 1999 nos estuvimos encontrando en cada uno de mis viajes a Montevideo, prácticamente anuales. La última vez fue en mayo de 1998, en su apartamento de la calle Galicia, que conocen todos los que necesitaron un consejo, un estímulo, un libro. Mantuvo sus convicciones, su condición de hombre de principios irrenunciables, su curiosidad general, su interés por la marcha de la educación, del país y del mundo. Dialogar con él, desde nuestro mutuo escepticismo, significaba para mí en esas oportunidades una toma de contacto con lo mejor que el país había querido hacer con su enseñanza, en la difícil combinación de nostalgia, frustración e ilusión a la que nos aferramos las personas mayores. Pienso que, en lo profesional, no fue feliz durante esos últimos años. Ciertamente, habían regresado las libertades. Pero no la grandeza del movimiento nacional a favor de la escuela pública, que había sido uno de los legítimos motivos de orgullo del Uruguay del pasado.

Hablo en un acto de homenaje a Brayer, que no era hombre de silencios ni de ambigüedades. Me asocio a sus preocupaciones de estos últimos quince años, que expondré brevemente:

- La sociedad uruguaya careció del gran debate nacional que necesitaba para la reconstrucción del país y de su educación. Hemos vivido quince años alimentados por fragmentos de democracia, sin abordar, entre otros muchos problemas, el vaciamiento de la campaña, sin tocar la cuestión agraria, sin neutralizar el creciente empobrecimiento urbano.
- Como consecuencia de ese grande y primer vacío, el país no ha adoptado una política

educativa explícita, transparente, consensuada, integradora de un sistema nacional de educación.
- No hemos incrementado el gasto educativo como era imperativo hacer.
- La política de los sucesivos gobiernos ha favorecido más el desarrollo de las universidades privadas que el de la Universidad de la República.
- Se ha endeudado al país para sostener o ampliar servicios de la educación básica, que siempre habían estado a cargo en su totalidad del erario público. Y esto supone el acatamiento de modalidades de gestión educativa sugeridas por organismos de financiamiento externo.
- Se ha usado imprudente y arbitrariamente la palabra "reforma" que en educación supone, entre otras características, la participación de la comunidad educativa en todas sus etapas.
- Se ha desmembrado a la familia magisterial y no se ha velado por devolver a los educadores el bienestar a que tienen derecho y el puesto que han de ocupar en la sociedad como creadores y difusores de cultura.

Me consta que Brayer vivió sus últimos años percibiendo con lucidez estas tendencias. Rechazándolas.

Brayer, mi amigo

Brayer fue para mí un gran compañero, mayor en edad, mayor en experiencia, mayor en autoexigencias. Por el trabajo ingresamos a la amistad, que resultó definitiva. Asistimos a los mismos congresos. El programa para escuelas rurales de 1949 lleva nuestras dos firmas. La experiencia de La Mina fue ante todo una experiencia que compartimos.

Ningún balance de aquel esfuerzo puede desconocer cuánto se le debe. Tal vez nos visitó más de veinte veces. Siempre serio, exigente, provocador de la reflexión y de la acción, y también receptivo y respetuoso. Siempre en busca de soluciones (y el tiempo de que ahora dispongo no alcanza para describir procesos). A vía de ejemplo, su empeño logró proveer al Núcleo de un viejo vehículo, empresa menor pero fundamental para nosotros, a la que estuvieron asociados otros dos amigos del Núcleo: la Srta. Margaret J. Anstee, que representaba a las Naciones Unidas en Uruguay y que brindó al Núcleo una permanente e inteligente colaboración, y Don Agustín Ferreiro, el veterano pionero de la educación rural uruguaya. Concertando –sí, Brayer era un gran concertador de voluntades– la labor de supervisión y evaluación del trabajo en La Mina, al que recuerdo

asociados los Inspectores Regionales Vicente Marrero, Ricardo Machado, Luis Alberto Causa y Vicente Foch Puntigliano y el Inspector Departamental Carlos M. Crespi.

Y no quiero cansar al lector repitiendo que el ICER de Uruguay y el ISER de Bolivia contaron con nuestro esfuerzo compartido, que estuvimos juntos a un lado y otro del Atlántico, que envejecimos juntos, también, en la rebeldía, en la protesta, en la no resignación.

Quisiera decir unas palabras ajenas a la profesión. Fuimos también amigos en el ámbito familiar, en una progresión que tampoco tuvo fisuras. Fue Brayer un gran admirador de mi primera esposa, Nelly Couñago, que ocupó en La Mina el cargo de Especialista en Educación Estética, y que sabía germinar la expresión y hacer vivir momentos de alegría a niños, jóvenes y adultos. Y fue un buen amigo de mi segunda esposa, Matilde Espino, con quien compartió preocupaciones marcadas por ese terrible fenómeno que es el exilio. Fuimos los tres, Nelly, Matilde y yo, buenos amigos de su esposa Liria, de sus hijas Myriam y Sonia, ambas maestras, de sus nietas Mylai y Luanda. Hay en la marcha de los pueblos y de sus pedagogías aspectos afectivos, que también cuentan. Por razones de edad, yo resulto ser el hermano sobreviviente de una gran familia de la que me honra ser miembro junto a Julio Castro, Abner Prada, Yolanda Vallarino, Homero Grillo, Enrique Brayer.

Era Brayer un convencido y obstinado combatiente, un trabajador responsable, exigente consigo mismo y con los demás. Estudioso, gran lector, de escritura escasa, apenas la imprescindible, hombre de densas tarjetas postales más que de cartas. Siempre cargando de mensaje sus palabras. Sin altisonancias, desde la mayor sobriedad.

Intervenía en congresos y reuniones con vigor, a veces con pasión, con autoridad fundada en su gran saber y experiencia de docente que había recorrido, gracias a la noble institución del concurso, todos los grados del escalafón magisterial. Siempre junto a los maestros, incluso en situaciones que derivaban al uso del derecho de huelga. Sobrio, austero, de escasa risa y de lágrimas escondidas. En su aparente aspereza era hombre de una gran sensibilidad y ternura. Pero no quiero entrar en el terreno de lo anecdótico. Me parece más importante retomar la idea de que hoy nos hemos reunido para rendirle homenaje.

Una buena vía para que nuestra gratitud perdure será que los estudiantes de esta Facultad utilicen al máximo los libros y documentos de su biblioteca personal que su fami-

lia ha decidido donar a esta casa de estudios. Yo hice lo mismo hace unos pocos años, de modo que nuestros libros están aquí, ahora juntos, aunque no todos: faltan los que le sustrajo la dictadura uruguaya; faltan los que yo tuve que destruir en Santiago de Chile, después de que mi casa fuera allanada por tres veces por otra dictadura. Hasta en esto me reconforta el paralelismo de ciertos aspectos de nuestras vidas.

Y creo, por último, que otro modo de rendirle homenaje consistirá en debatir y construir la nueva sociedad y la nueva educación que el Uruguay reclama y que ahora, justamente en estos días de comicios, sin que él pueda tener el goce de verlo, están más cerca que nunca.

El personal para la educación rural en algunos países de América Latina*

Entiendo por personal una gama muy amplia de trabajadores del sector de la educación, e incluso de otros sectores, que por vías más o menos relacionadas con la educación procuran influir en el comportamiento de las poblaciones rurales de todas las edades.

En la práctica, el mayor colectivo involucrado en este concepto tan amplio es el de los maestros rurales primarios. Los tramos preprimario y secundario de la educación regular están poco desarrollados en el campo. Las vías no formales, cada día más frecuentadas, reúnen un contingente cuantitativamente reducido. De modo que en general lo que podré decir sobre este tema –que no revelará nada que no sea ya conocido y donde me empeñaré más en reiterar lo bueno trillado que en proponer verdaderas alternativas– referirá sobre todo a los maestros primarios rurales, cuyo número en América Latina puede ser ahora de aproximadamente tres cuartos de millón. En su inmensa mayoría se trata de jóvenes maestras mujeres.

La situación general

Toda la documentación en la materia reafirma lo ya sabido: en una proporción elevadísima, la calidad y la eficiencia de un sistema educativo dependen de su personal. El penúltimo eslabón, el de los educadores, no es el más importante; sí lo son los educandos. Pero para los educadores todo insumo tiene, para bien y para mal, posibilidades de un efecto multiplicador. De ahí el ejercicio, frecuente y necesario, de definir las características del perfil profesional del educador rural y de enumerar los múltiples factores que influyen, muchos de ellos en forma negativa, en sus condiciones de trabajo. El resultado es casi siempre lamentable. No in-

* Transcripción del capítulo IV de la obra de Soler Roca, Miguel 1991 *Acerca de la educación rural* (Santiago de Chile: UNESCO/OREALC) pp. 111 a 142.

sistiré en tales enjuiciamientos ni me parecen apropiadas aquellas opiniones en que se ponen de relieve las flaquezas de los maestros rurales mientras se dejan a un lado las del sistema educacional y las de la sociedad entera.

En los cuatro países visitados[1], la situación se ve agravada por los efectos de sus respectivas recientes dictaduras sobre el personal, principalmente el del sector público. Tengo la impresión de que algunos de esos efectos se hacen aún sentir en forma de autolimitaciones, resultantes del tenaz control que tales regímenes impusieron al personal de educación, con grave reducción de la confianza en sí mismos y de su creatividad. Los regímenes democráticos, por otra parte, no han podido todavía desmontar todos los aparatos y los instrumentos burocráticos creados por las dictaduras, resultando de ello la persistencia del excesivo y esterilizante control.

Sin embargo, en general, la apertura política permitió y en algunos casos alentó un diálogo entre el poder civil, los educadores y sus organizaciones sindicales del cual, como era de prever, los maestros rurales extrajeron menos provecho que los urbanos.

1 Se trata de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay.

En Córdoba, Argentina, las autoridades superiores recorrieron la provincia convocando al personal a reuniones abiertas; expresarse libremente fue un reaprendizaje para los educadores, un aprestamiento para el ulterior Congreso Pedagógico Nacional y la base de la necesaria confianza mutua que hizo posible el proceso de reforma. Este mismo camino ha sido el escogido por las nuevas autoridades chilenas. En Brasil tuvieron lugar consultas oficiales, como el llamado Día D de la Educación, y múltiples seminarios convocados en los estados por las fuerzas sindicales. Las publicaciones que resumen los debates revelan que los educadores no se limitaron a plantear sus reivindicaciones laborales sino que abordaron las cuestiones políticas, financieras y técnicas que afectan el servicio[2]. En los términos severos habituales en los pedagogos brasileños, uno de ellos considera que "*la política educacional dominante ha reducido al profesor en Brasil, de diversas maneras, a desempeñar el papel de agente del fracaso escolar*"[3].

2 Sindicato dos Professores de Rio de Janeiro 1989 *A escola, tem saída* (Río de Janeiro: Anales del I Seminario de Educación, Sindicato de Profesores de Río de Janeiro).

3 Teixeira Peralva, Angelina 1988 "E os movimentos de professores da rede pública" *Cadernos de Pesquisa* Nº 64 (Sâo Paulo: Fundaçâo Carlos Chagas).

El caso uruguayo no es tan favorable; tras los acuerdos para la composición inicial de los Entes de Enseñanza, el magisterio y las autoridades han vivido en frecuente tensión y no ha habido acuerdos ni para legislar respecto a la futura designación de consejeros de enseñanza ni para establecer las bases fundamentales de una nueva Ley de Educación, que ya está resultando impostergable. Los educadores primarios organizaron en 1987 un conjunto de reuniones técnicas, a las que me hicieron el honor de convidarme, cuyo objetivo era recoger ideas para la formulación de una propuesta educativa. Tuvimos seis concentraciones en el interior y una en la capital, de dos días de duración cada una, movilizando a más del 10% de los maestros primarios, muchos de ellos rurales. Funcionaron 32 grupos de discusión. Pero, que yo sepa, el exigente trabajo de repensar el futuro sistema educativo nacional avanza tan lentamente entre los educadores como en el plano oficial. Con dolor, considero que de los cuatro países, es en Uruguay donde los maestros atraviesan la situación más preocupante.

No voy a describir la condición del maestro rural. Borsotti lo hizo estupendamente en sus trabajos para el Proyecto "*Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*", ejecutado por la UNESCO, la CEPAL y el PNUD a fines de los años setenta y principios de los ochenta[4]. Sólo me agradaría comentar varios aspectos específicos de esa condición: el maestro actúa en el medio rural de manera cada vez más efímera; en los últimos años ha estado sometido a un proceso de progresivo empobrecimiento; pese a ello le cuesta reconocerse como parte de las clases populares; finalmente, sus roles laborales no parecen estar bien definidos ni por él mismo ni por la sociedad.

El carácter efímero de la presencia del maestro

La presencia del maestro en la comunidad resulta efímera en dos dimensiones: en lo cotidiano y a lo largo de su carrera profesional. El maestro se ha vuelto un trabajador *golondrina*, aprovechando, dada su extracción generalmente urbana, cuantas oportunidades tiene de viajar desde y hacia la ciudad, reduciendo su presencia en el medio rural estrictamente al horario escolar; éste, en ocasiones, termina siendo sacrificado según el régimen de transporte. No

4 Borsotti, Carlos A. 1984 *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina* (Buenos Aires: Editorial Kapelusz).

puede, así, ser considerado por la comunidad como un vecino más, sino como un visitante que aparece solamente la mitad de los días del año y cuyo ritmo de vida escapa a los patrones campesinos. Que esto sea bueno o malo depende de muchos factores, en especial del tipo de ruralidad del medio; me sumo a los que creen que en general este régimen conspira contra la eficacia del servicio. Contrarrestarlo no necesariamente ha de atentar contra los derechos de los educadores. Reconozcamos, por otra parte, que si el maestro viaja diariamente a la ciudad es porque ello es materialmente posible y que esto constituye un cambio positivo para la comunidad rural. ¿Cuántos maestros rurales hemos trabajado en favor de la extensión y mejoramiento de la red vial en las zonas campesinas? Con algunos efectos que no habíamos previsto, como el de que muchos niños estén hoy utilizando esa red mejorada para trasladarse cotidianamente desde su comunidad hasta una de las escuelas de la ciudad próxima, reduciendo así la matrícula de la escuela rural de su propio medio.

En cuanto a la otra dimensión del carácter efímero del trabajo del maestro rural, resulta más justificable. Cuando el sistema funciona, es obvio que la antigüedad en el empleo docente habilita para traslados sucesivos a puestos mejor remunerados o por lo menos más confortables. Es a partir de las vacantes en las escuelas rurales que los maestros recién graduados acceden al servicio. Conozco, sin embargo, una excepción: en Sâo Paulo los educadores comienzan su carrera en los suburbios urbanos, menos apetecibles aún que el medio rural.

Los estudios señalan que la contribución de los maestros que se inician a la educación rural es de corta duración, pues se retiran de ella en cuanto pueden. La vida profesional de un maestro rural en el nordeste brasileño es de cinco años; como dependen de las autoridades municipales, la renovación de estas últimas supone el cambio de maestras. El servicio educativo es tan pobre que no existen en muchos casos locales escolares; el centro de enseñanza es la casa de la propia profesora, que tampoco es tal, dado su nivel de formación. De este modo, la escuela, que en el medio rural puede llegar a simbolizar la comunidad y sus mejores vivencias, no es en el nordeste una institución pública, sino un frágil servicio personal en que la memoria institucional no existe y la experiencia profesional, por poca que sea, se pierde periódica y frecuentemente.

No faltan autores que, dadas las circunstancias, valoran positivamente esta precariedad de los nombramientos, pues la experiencia

muestra que la maestra contratada por breve plazo, incluso en São Paulo, "*se esfuerza por mantener sus clases con un número razonable de alumnos, en tanto que al obtener efectividad en el puesto, prefiere a veces que su escuela se vacíe, lo que le permite pasar como agregada a la ciudad*"[5].

Se imponen varios comentarios: en primer lugar, no es exacto que el maestro abandone el medio rural; habría que decir más bien que éste lo expulsa, como expulsa a los campesinos; que la escuela expulsa al maestro, como expulsa a los niños. No es ineluctable la intolerancia del maestro respecto al medio rural; si las cosas son así es por la fuerza combinada de por lo menos dos factores: las penosas condiciones del medio y la falta de preparación del educador para sobreponerse a ellas, sobre lo que volveré más adelante. Por otra parte, hay que felicitarse del hecho de que los maestros rurales sean en general los más jóvenes. Gracias a esto, es posible albergar esperanzas respecto al necesario cambio en la situación de la educación rural. Gracias a esto, también, cabe pensar que una parte de los maestros podrá adquirir, en su tránsito por la escuela rural, experiencias sociales y pedagógicas que podrán serle útiles a lo largo de su carrera ulterior en el medio urbano y en la vida. Pero estos argumentos, lejos de consolarnos, confirman que las verdaderas víctimas de esta situación de migración profesional son los niños y las comunidades y que la decisión de apartarse del medio rural tiene para millares de educadores más el sabor de una derrota que el de un ascenso profesional.

La pobreza de los maestros

He dicho antes que el educador rural ha estado sometido estos últimos años a un progresivo empobrecimiento. Ante sí mismo y ante la sociedad, el educador mal retribuido padece una merma importante de estima y de su potencial de vida y de trabajo. Para los sistemas educativos públicos resulta tentador manejar como variable el salario magisterial, empeñados como están los gobiernos en financiar el pago de la deuda externa, dada la importancia numérica de los maestros en el conjunto de los funcionarios. Y esto de varias maneras: reduciendo progresivamente los sueldos y su poder adquisitivo, aumentando la carga docente, cerrando escuelas antieconómicas y despidiendo

5 Sá Barretto, Elba Siqueira de 1986 "O ensino rural paulista: desafios e propostas" *Cadernos de Pesquisa N° 56* (São Paulo: Fundaçâo Carlos Chagas).

a sus maestros o manteniendo la precariedad de los nombramientos. De ahí la importancia de medidas como la del actual gobierno de Chile de negociar un nuevo Estatuto del Docente, que prevé compensaciones salariales según las condiciones ambientales, o como las previsiones de la Constitución brasileña que fija para el sector educación una proporción estable de los presupuestos federales, estatales y municipales.

De cualquier modo resultan obvios los pésimos efectos de los bajos salarios en la calidad general de la enseñanza y en la inserción del quehacer educativo en la sociedad. ¿Hasta qué punto puede esperarse que el maestro sea un militante social si su primera y a veces única militancia se dirige a asegurar su pan y el de su familia? Entre los maestros, dice un especialista, "*prevalece un espíritu de desmotivación, resultado de una falta prolongada de reconocimiento social y económico*"[6].

En este terreno las imágenes pueden ser muy contrastadas. El maestro puede, legítimamente, sentirse tratado con injusticia. Ciertos grupos de trabajadores pueden compartir ese sentimiento, porque saben en qué gran medida el futuro de sus hijos depende del grado de eficiencia del servicio educativo; pero ése no parece ser el caso de los trabajadores agrícolas, que tienen un menor grado de conciencia de clase y menor nivel de organización. Más bien al contrario: ciertos sectores de la población rural pueden considerar envidiable la situación del maestro, por mal pagado que esté, pues por lo menos es un empleado del Estado. Para otra parte de la sociedad, el problema resulta indiferente en la medida en que envían sus niños a las escuelas privadas.

Lo grave del problema está no sólo en la caída salarial sino en la caída de la tensión social en favor de la escuela pública, tanto urbana como rural. En uno de mis últimos viajes a Uruguay encontré que muchas familias habían colocado en el frente de sus viviendas un cartel que decía: "*Aquí defendemos la enseñanza pública*". Me pareció sintomático. Defenderla, ¿de quiénes? Primera respuesta que se me ocurrió: de todos aquellos que, ocupando cargos de la mayor responsabilidad en materia social y educativa, no pueden afirmar que ellos también defienden la enseñanza pública, poniendo a disposición de la misma los recursos que le son indispensables y de los que hoy dramáticamente carece.

---

6 Casassus, Juan 1990 "La crisis como desafío a la educación" en *Para la crisis actual, ¿qué gestión educativa?*" (Santiago: OREALC).

En Brasil parece existir un clima similar. Un colega me dijo textualmente: "*Aquí la educación no tiene un grupo social que la defiend*a". Personalmente creo que sí existen grupos populares conscientes de cuán decisiva les es la educación en sus diversas modalidades y dispuestos a luchar para lograr la creación de las oportunidades educativas que necesitan. Pero, ¿cómo se ubican los educadores ante esta situación? Originario en general de las clases medias, el magisterio –otrora carrera prestigiosa– aparece ahora sin otro atractivo que la mayor brevedad del período de formación y la posibilidad de utilizar el empleo inicial de educador de aula como trampolín para mejores destinos, sea en puestos técnicos del área educativa, sea tras el estudio de otras carreras universitarias, simultáneo con el trabajo docente de base. A estos objetivos –perfectamente legítimos por otra parte aunque puedan resultar contrarios al interés escolar inmediato– los maestros rurales agregan otro: la pronta evasión de su actual escuela. Este pasar por encima del aquí y ahora pedagógicos, esta inclinación hacia objetivos distanciadores de la docencia, puede explicar las acusaciones de que son víctima los maestros con frecuencia en el sentido de estar perdiendo sensibilidad ante los graves problemas que afectan a sus alumnos y de retacear su nivel de comportamiento con la sociedad en general y con los sectores menos favorecidos en particular.

Maestros populares e impopulares

El empuje actual de las corrientes favorables a la *educación popular* agudiza el problema, por cuanto para llevar a la práctica sus principios se requerirán educadores también populares, en circunstancias en que muchos de éstos ni lo son ni pueden serlo. No lo son por su origen social; no pueden serlo porque no basta con asumir intelectualmente un cuerpo doctrinario, también es preciso asumirlo vitalmente.

Las posibles salidas a este problema no son sino dos: o los educadores pertenecen a la clase media y son tratados como tales por el sistema, con las repercusiones presupuestarias consiguientes y entonces la educación fortalecerá su función trasmisora de los valores propios de aquella clase, o los educadores dejan de ser de clase media y se popularizan, sea por mecanismos diferentes de captación antes de su formación, sea por su aceptación del tránsito de la clase media originaria a la clase popular con que trabajan y a la cual en lo personal están siendo progresivamente incorporados

por el Estado y la sociedad. Trato de describir problemas y posibles enfoques; no estoy en modo alguno justificando lo que ocurre en muchos países latinoamericanos en los cuales los maestros son depauperados por políticas oficiales que no favorecen el bienestar de las clases populares, políticas que llevan a graves crisis individuales entre los maestros, dignas de estudios en profundidad de orden psicológico y psiquiátrico. El llamado *abandono* de las aulas (que antes he presentado como *expulsión*) no es debido solamente a razones económicas sino también a las tensiones propias de una profesión difícil en cualquier circunstancia, agravada por la terrible contradicción de educar para un mundo mejor a poblaciones que viven en un mundo cada día peor. Quienes hemos acompañado a Nicaragua en su proceso de transformación socioeducativa de los años ochenta sabemos que esta contradicción es superable, pero el marco global no puede ser, para que ello resulte posible, el que hoy predomina en América Latina.

LOS PAPELES ASIGNADOS AL MAESTRO RURAL

Lo dicho se relaciona con otra cuestión que ya enuncié: la indefinición tan frecuente respecto a cuáles son los papeles que se espera que desempeñe el maestro rural. Borsotti hace un buen análisis del tema[7]. No hay ni tiene porqué haber un perfil óptimo del maestro rural, ni a nivel nacional ni internacional. Siempre es posible, claro está, enumerar conocimientos indispensables y actitudes básicas deseables, pero el problema parece radicar más en el *ser* que en el *saber* del maestro.

En mi recorrido por estos cuatro países se me dijo con frecuencia: el maestro rural tradicional, respetado por la comunidad como una autoridad, no existe más; los maestros han perdido la mística: es preciso recuperar la vocación redentora que caracterizaba a los maestros rurales hace algunas décadas, etc. Lo esencial de esta cuestión radica en definir si el oficio de maestro rural se aprende o no, o sea si la militancia social es lo primordial o lo es la profesionalidad. Me inclino a pensar esto último: la verdadera capacidad militante surge de una correcta formación profesional, entendida ésta como lo veremos más adelante, en todas las dimensiones necesarias.

Pero, fuera de los planes ideales, la sociedad

7 Borsotti, Carlos A. 1984 *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina* (Buenos Aires: Editorial Kapelusz).

puede esperar otras cosas: por ejemplo, que el maestro enseñe lo que el programa escolar prescribe, conduciendo procesos de enseñanza-aprendizaje didácticamente correctos y cerrando los ojos a los factores extraescolares que determinarán que tales aprendizajes por correctos que sean, tengan mayor o menor aplicación. Algo parecido puede ocurrir con los padres de familia, desconfiados ante todo aquello que la escuela rural puede emprender al alejarse de sus funciones tradicionales e inmiscuirse en la vida campesina. En los programas de alfabetización y de educación de adultos puede ocurrir otro tanto: el educador tal vez crea necesario concientizar a los educandos respecto a sus problemas, mientras aquéllos pueden aspirar ante todo a aprender técnicas instrumentales, como la lectoescritura y el cálculo, que ellos se sienten capaces de aplicar funcionalmente a sus problemas, con prescindencia de cuál haya sido la intención educadora.

De ahí que me parezca muy acertada la insistencia de Rodrigo Vera[8] en que el maestro sea capaz no sólo de comprender el medio, de tomar en consideración sus características en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de contribuir con otras agencias a transformarlo, sino también "*de comprender lo que está haciendo*", es decir, de mantener un buen nivel de dominio sobre sus acciones, sobre los efectos socioculturales de las mismas y sobre sus propias vivencias. Esta capacidad de control de los procesos me parece que es parte del profesionalismo del educador. Como se ve, la palabra *mística* es, dentro de este razonamiento que comparto, totalmente descartable.

El tema se enlaza con la cuestión tan debatida de la articulación entre el trabajo escolar y la promoción comunitaria. Yo ya me pronuncié sobre ella hace casi treinta años y creo no tener motivos para cambiar de opinión[9]. Frente a la polémica entre quienes sostenían que el único papel del educador era el de centrarse en la acción de enseñar en el aula y quienes lo concebían como el agente fundamental del cambio social, me pronunciaba entonces por una posición flexible según las circunstancias. Flexible pero no ecléctica. Flexible en la medida en que la moderación o el radicalismo dependían del entorno y no de la búsqueda de

8 En ese momento integrante del grupo de trabajo del OREALC, UNESCO, Chile.

9 Soler Roca, Miguel 1963 "En torno al problema de la orientación de la escuela rural" en *Boletín del Proyecto Principal de Educación Nº 17* (Santiago: UNESCO).

un equilibrio que, queriendo conformar a todos, podía no convenir a la realidad.

Sigo creyendo que toda rigidez en esta materia conduce a la mayor confusión y a grandes frustraciones. Me parece bien que en general se tienda a contar con educadores polivalentes, en el entendido de que la carga de las respectivas valencias dependerá, por un lado, de las características y necesidades ambientales y, por otro, de lo que el maestro pueda hacer de verdad con competencia y no tanto de lo que desde fuera pensemos que debe hacer o que está en condiciones de hacer.

La OREALC fomenta la polivalencia del educador, habiendo realizado en 1985 en Paipa, Colombia, un Seminario Técnico Regional sobre la Formación de Educadores Polivalentes para Comunidades Rurales. El documento base para el Seminario definía al educador polivalente como aquel "*que puede concurrir a la satisfacción de necesidades educativas tradicionalmente no asumidas por el sistema escolar, capaz de trabajar con niños, jóvenes y adultos, en cuatro grandes tipos de necesidades educativas: fundamentales, productivas, de servicio social, de organización comunitaria*"[10]. Así definido, el educador sería polivalente por contraste con su monovalencia habitual que le habilita (mal o bien, no lo discutamos ahora) para cumplir una labor de organización de procesos formales de educación en el aula, con el grupo humano que específicamente le está asignado, sean niños, jóvenes o adultos. Seríamos polivalentes, en cambio, si somos aptos para asesorar o impulsar la producción, la salud, la organización comunitaria, etc., por añadidura a la aptitud de enseñar conforme a un programa tradicional. Si se cuestiona más a fondo el concepto de educación que subyace en esta posición, no habría necesidad del adjetivo polivalente, en la medida en que aquélla fuera capaz de responder a necesidades y objetivos educacionales, cualesquiera fueran. El concepto que conviene desarrollar es el de educación como respuesta a una situación dada, concreta, actual y compleja y no el de educación como agregado de adjetivaciones y de funciones, unas más formales que otras, unas más escolares que otras, unas más convencionales que otras.

Aún con estas salvedades, sí puede afirmarse que en general es lícito esperar del educador rural una labor abierta, creativa, que en la

10 Informe final del "*Seminario Técnico Regional sobre la Formación de Educadores Polivalentes para Comunidades Rurales*" 1986 (Santiago: UNESCO/OREALC).

medida de lo posible responda a requerimientos de su medio y no se ciña exclusivamente a satisfacer las exigencias de un programa de aplicación general. Así, por ejemplo, encuentro bien el listado que Prada hace de las competencias deseables en el educador rural que, según él, serían las siguientes:

> "*1) Conducir procesos de enseñanza-aprendizaje en el grupo de edad escolar, en estrecha vinculación con las actividades productivas y los hechos de la vida comunitaria, con especial énfasis en la lectoescritura y el cultivo de la aptitud matemática. 2) Promover actividades educativas extraescolares de atención a los grupos de edad que la escuela no atiende directamente y colaborar con los agentes educativos responsables de las mismas, dentro de la concepción de la educación permanente. 3) Producir medios didácticos sencillos y económicos e instrumentos para la comunicación en la comunidad. 4) Contribuir al correcto funcionamiento de las organizaciones de base. 5) Orientar la programación de actividades recreativas, sociales y culturales de la comunidad y colaborar en su realización. 6) Dominar los aspectos básicos de la producción agropecuaria de la zona, particularmente el manejo de la pequeña parcela, la cría de animales menores, la forestación y la actividad hortícola. 7) Utilizar las herramientas de mano del politaller rural y realizar reparaciones de mecanismos sencillos de uso corriente. 8) Suministrar primeros auxilios. 9) Manejar la parte administrativa de una escuela rural*"[11].

Agrego tres observaciones: la primera, que la carga de cada una de las precedentes competencias depende de circunstancias de tiempo y lugar y que, por mucho que nos gustara hacerlo, no es posible establecer reglas fijas; la segunda que, por ahora, no me parece prudente tener un excesivo optimismo respecto al deseo y capacidad de muchos maestros de convertirse en agentes esenciales de cambio social, habida cuenta de las resistencias que ese empeño puede suscitar en sociedades reacias a todo cambio (y no me estoy refiriendo al campesinado, que puede resistir el cambio cultural, sino a las estructuras del poder que, salvo situaciones de excepción, no aceptan el cambio económico, social o político); la tercera, que el perfil trascrito líneas arriba requiere un tipo de formación y de capacitación de muy buena calidad.

11 Prada, Abner M. s/f *Aportes al enfoque de la educación rural en la Reforma Educacional de Córdoba*, (borrador provisional) Córdoba.

LA FORMACIÓN EN PRESERVICIO

Hablemos, pues, en primer término de la formación de los educadores rurales y después de su capacitación en servicio. ¿A quién formar para el medio rural? ¿A aquellos que simplemente aspiran a ser maestros o solamente a quienes, además, son oriundos del campo? No sé dar respuesta categórica a esta pregunta. He trabajado con ambos tipos de maestros y los dos pueden obtener excelentes resultados. No todos los nacidos y criados en la campaña llegan a comprender la cultura y las necesidades de sus habitantes. Pueden ser en demasía producto de esa misma cultura, que a veces no alcanzan a interpretar objetivamente, condición indispensable para incidir en ella. De otra parte, no todos los nacidos y educados en la ciudad se mueven con comodidad en el medio campesino, aun cuando hayan hecho estudios en ciencias sociales y prácticas prolongadas. A los argumentos profesionales hay que agregar factores subjetivos individuales, de difícil generalización. No obstante, me atrevería a decir que unos y otros maestros merecen la oportunidad de ponerse a prueba en el medio rural, a excepción tal vez de aquellos llamados a actuar en áreas indígenas monolingües para quienes, sean o no nativos de esa misma cultura, cabría exigir como prerrequisito el dominio de la lengua comunitaria.

Se continúa debatiendo si la formación profesional del futuro educador primario rural debe ser corta o larga y, concomitantemente, si debe impartirse a nivel del segundo o del tercer grado. La polémica tiende a polarizarse en tres opciones: el funcionamiento de escuelas normales formadoras exclusivamente de maestros rurales; la existencia de normales (siempre a nivel de enseñanza media) indistintamente formadoras de maestros para uno u otro medio y, tercera opción, la formación del magisterio solamente en las universidades y a nivel de licenciatura. La primera fórmula fue muy empleada hacia los años cuarenta y cincuenta, por ejemplo en México y Guatemala; la segunda fue y sigue siendo aplicada en Uruguay; la tercera la han adoptado en fechas más recientes buena parte de los países de la región que consideran que todo educador ha de haber recibido formación pedagógica superior; algunos, como Brasil, mantienen tanto las normales como las universidades; otros, como Chile, han suprimido las normales.

Curiosamente, se observan dos hechos: muchos responsables de programas declaran que nunca como ahora la formación de maestros dejó tanto que desear y, por otra parte, mu-

chos de ellos emiten nostálgicas expresiones de admiración hacia la labor cumplida otrora por las antiguas escuelas normales rurales. Las causas pueden ser muchas y entre ellas es posible constatar la reciente proliferación de universidades públicas y privadas carentes de suficientes recursos técnicos y financieros, que se aplican a formar maestros en virtud del bajo costo relativo de esa enseñanza.

Pero dos conclusiones son obvias: la primera que "*el sistema de formación de doctrinas en América Latina no asegura la disponibilidad de educadores capacitados para enfrentar los problemas educativos del medio rural*"[12]. La segunda, que elevar la formación de los educadores de base del nivel secundario al terciario tampoco garantiza *per se* un mejor nivel profesional ni una mayor adecuación a las necesidades de la población rural. Esta posición herética, sin duda contraria a los intereses corporativos del magisterio y que puede parecer reaccionaria, es compartida por los educadores de Sâo Paulo quienes convocados por la Secretaría de Educación del Estado en 1984 al Forum sobre Escuela Rural, emitieron estos juicios:

> "*La responsabilidad por una educación pobre e inadecuada ha de ser atribuida a la precaria calidad de los recursos de formación de profesores, tanto en el nivel medio como en el superior. Por consiguiente, la formación de docentes en el nivel superior no constituye la solución, por cuanto el tercer grado no está preparando realmente profesores capaces de actuar con eficiencia y eficacia*"[13].

Insisto en la necesidad de considerar estos temas en su propio contexto nacional y aun local, con una gran ductilidad, pero sin perder de vista el objetivo primordial que es el de servir a la población, mientras me parece secundario favorecer la realización personal del futuro educador con una graduación lo más elevada posible. En definitiva, la duración y nivel de la formación debiera ser compatible, por un lado, con los requerimientos concretos de la labor en terreno y, por otro, con los recursos que razonablemente pueden ser puestos a disposición de la labor formadora. Lo importante son las competencias desarrolladas, no el nivel de los estudios. Y la verdad es que las universidades latinoamericanas no se aplican en la actualidad a formar maestros

12 *Ibid.*

13 Sá Barretto, Elba Siqueira de, *O ensino… op. cit.*

para el medio rural aunque algunas como la de Villarrica en Chile sí lo hacen y otras, como la de Campinas en Brasil, incluyen en los cursos de licenciatura la educación rural entre las asignaturas teóricas.

En tiempo críticos como los presentes uno de los riesgos es el de sembrar una cierta confusión al imprimir oscilaciones pendulares a medidas que sólo producen efectos cuando se las sostiene a largo plazo. Por otra parte, el nivel de conflicto es actualmente elevado y no conviene que las administraciones adopten decisiones de peso sin la necesaria negociación previa con las partes involucradas. Yo no creo, pues, que la insatisfacción actual deba llevar a retirar de la universidad lo que ya está en ella, sino a revisar a fondo lo que allí se realiza y hacer bien lo que el país necesita que sea hecho. Y en aquellos casos en que la formación todavía esté confiada al nivel secundario, lo que urge no es dar el salto al terciario, encarecer los estudios, aumentar las expectativas y distanciar aun más los educadores de los medios difíciles donde iniciarán la prestación de sus servicios. Al contrario, me parece muy sabia la decisión que las normales nicaragüenses de Ocotal y de San Carlos tomaron hace unos años de agregar a su esquema tradicional de formación *larga* de profesores primarios, dos otros programas: el de formación en tres cursos postprimarios de *educadores fundamentales*, la casi totalidad de los cuales irían al campo, y el de profesionalización de maestros no diplomados, que en su inmensa mayoría actuaban en escuelas rurales. Pero éste es un caso, no necesariamente un modelo. Lo que importa no es ofrecer *más* formación sino *otra* formación, que sea mejor y, en el caso de los países con menores recursos, lo más breve posible. Ningún modelo de formación debiera ser considerado terminal o sin otra salida que el empleo. Todas las posibilidades de prosecución de estudios debieran quedar abiertas, sin marginar a nadie compulsivamente de la carrera. Nadie debiera estar condenado, por su formación de origen, a actuar en un único medio ni a sentir, a lo largo de su carrera, que el título de que dispone es definitivamente inferior. Las soluciones modulares aplicadas en otras áreas de la formación podrían convenir perfectamente al caso del magisterio.

Un aspecto que resulta decisivo en la formación es el de la práctica docente en preservicio, cenicienta de los sistemas educativos. Cuando es demasiado breve o inadecuada, el novel docente se inicia sin el respaldo de su propia experiencia personal, por modesta que pueda ser, lo que le lleva a sufrir y hacer sufrir. No

es sólo un problema de América Latina; lo he visto también en Europa en instituciones que brindan una formación teórica de buena calidad y suficientemente prolongada, en la que no se atina a organizar una práctica de nivel equivalente. Al futuro maestro rural le resulta indispensable no sólo ver trabajar en condiciones corrientes a maestros rurales experimentados, sino radicarse durante unas semanas o meses en la comunidad rural, trabajar directamente con ésta y con los niños, asumiendo responsabilidades progresivas. Todo ello en escuelas unitarias y en escuelas graduadas, orientados por maestros veteranos cuidadosamente seleccionados y por el supervisor de zona, entrenado también para ello. La práctica puede dar lugar a intercambios de experiencias en la propia universidad o escuela normal, integrando todo ello en las diferentes disciplinas académicas. La Normal de San Francisco, en Córdoba, organiza cada año un seminario interno con ese fin, pero otras normales de la misma provincia ubicadas en zonas de vocación rural, no están prestando a este problema la misma atención. Los estudiantes más jóvenes debieran ser estimulados a organizar actividades extraescolares en el medio rural: investigaciones, jornadas culturales, misiones sociopedagógicas, etc. De más estaría decir que estas sugerencias resultarían aplicables, con las necesarias adaptaciones, a la práctica de los maestros llamados a actuar en medios urbanos carenciados.

La precedente sería una propuesta casi ideal para estos momentos, pero no es fruto de la fantasía. Se la aplicaba hace decenios en Uruguay con considerable éxito. Lo importante es que el futuro maestro calibre sus fuerzas en situación real de trabajo y tenga tiempo de aclarar dudas antes de incorporarse al servicio, en condiciones que generalmente serán de gran soledad.

Desde luego, en aquellos países en que se forma un solo tipo de maestro primario, las prácticas docentes debieran efectuarse tanto en escuelas corrientes como en las de suburbios pobres y escuelas rurales, incluyendo entre éstas una o más escuelas unidocentes.

¿Es posible todo esto? Ha de serlo, si queremos evitar que los niños campesinos sigan siendo los conejillos de indias del sistema. Y me parece alarmante haber comprobado durante mi viaje que en algunos países se está aún muy lejos de la aplicación de estas propuestas, o de otras que pudieran mejorarlas. Reaccionar ante ello supone comenzar por formar a los formadores, empezando por los orientadores de la práctica docente en las universidades y normales y siguiendo por los maestros en servicio

que acogerán a los maestros practicantes. Urge hacerlo, rompiendo el movimiento circular por el cual las generaciones se van sucediendo en la cátedra, repitiéndose unas a otras, sin incorporar las lecciones vivificantes que sólo pueden provenir de la realidad cambiante. Es la realidad y solo ella trabajada cotidianamente por el educador, la que puede dar el veredicto de cuán competente es el maestro. Personalmente no creo que este problema afecte solo a los maestros rurales. Me inclino a pensar que es más grave aun en el suburbio urbano, donde se manifiestan expresiones de hostilidad antiescolar y dinámicas sociales menos conocidas que las de las comunidades rurales. Pero se sigue afirmando que el maestro rural es el peor formado.

LA CAPACITACIÓN EN SERVICIO

Está fuera de duda la necesidad de la capacitación en servicio del magisterio rural, entendiendo por tal por un lado, la profesionalización de aquellos maestros –cada día en menor número, por cierto– que no han seguido estudios regulares conducentes a la titulación y, por otro, el reciclaje de la totalidad del cuerpo docente en servicio; estos últimos programas se conocen con los nombres de perfeccionamiento o, más modestamente, de mejoramiento. Con ello adquieren vigencia en el magisterio los principios de la educación permanente, lo que resulta fundamental si tales principios han de encontrar aplicación en la sociedad. Así, un ritmo sostenido aunque no agotador, de actividades de mejoramiento profesional puede evitar el desajuste entre la labor docente y los avances de las ciencias de la educación y de las necesidades de la sociedad. También aquí, no obstante, se señala la distancia que separa las intenciones de los logros. Refiriéndose a Colombia, un documento señala "*el desfase existente entre la capacitación ofrecida a través de numerosos y diversos cursos y un efectivo mejoramiento de las prácticas pedagógicas y por ende de la calidad de la educación*"[14].

Como reacción a los cursos de corte académico para personal graduado, se va generalizando –y la OREALC ha contribuido considerablemente a ello– la técnica de los talleres, que tienen un elevado grado de participación activa,

14 Vera, César y Parra, Francisco 1990 "Microcentros y formación docente" en *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe N° 22* (Santiago).

que pueden integrar sin mayores dificultades la teoría con sus aplicaciones prácticas y que permiten cierta coherencia entre sus contenidos y las vivencias y problemas que los educadores traen del terreno. Es éste, a mi modo de ver, un rumbo acertado en el que hay que insistir, pero que requiere un buen nivel de organización para evitar que resulten dañados por las rigideces administrativas y las rutinas, enemigos declarados de la creatividad del acto educativo.

En Colombia, por ejemplo, han sido creados en el Departamento del Huila los microcentros de capacitación docente, cuyo trabajo requiere de los maestros "*un profundo cambio de actitud y la conquista de la autonomía en sus formas de pensar y de acceder al conocimiento*"[15]. Los objetivos fueron fijados en función de problemas bien concretos y acuciantes, como la prevención del fracaso escolar, el mejoramiento del rendimiento de la escuela y la promoción del docente como persona y como profesional. Una de las mayores preocupaciones de este programa es la de liberar a los maestros de su marcada dependencia respecto de las agencias pedagógicas del Estado, aumentando su capacidad de autogestión. Con ello se corrigen los viejos vicios de la formación en servicio, "*que giraba alrededor de cursos presenciales a un costo muy elevado*, (...) *desligados de la realidad, de las necesidades del docente y sin relación con su práctica*"[16].

Como pude observar en múltiples ocasiones en Nicaragua, el gran problema de estos talleres comienza cuando ellos han finalizado, en el momento en que el educador vuelve a encontrarse en situación real. Allí se generalizaron los Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativas (TEPCEs), como encuentros quincenales al principio, más espaciados posteriormente, tendientes siempre a mejorar el trabajo de todos los educadores del país, cada uno en su nivel y zona, principalmente los no titulados. La trasposición de las recomendaciones de los TEPCEs a la acción docente era el mayor problema, cuestión que solamente es posible resolver con buenos cuadros técnicos intermedios, sean directores o supervisores, que den seguimiento al taller.

También en Chile el Programa de las 900 Escuelas aplica la técnica de los talleres de capacitación para maestros diplomados, mu-

15 *Ibid.*

16 *Ibid.*

chos de ellos con título universitario, a los que se ofrece un entrenamiento en matemáticas y lenguaje, manuales bien programados y un seguimiento a cargo de los supervisores quienes, a su vez, asisten a sus propios talleres.

Una fórmula mucho más sistemática es la que aplica la Universidad Católica de Chile en su sede de Villarrica, en la cual se llevan adelante tres programas: el de pregrado, para la formación de profesores de enseñanza general básica que en su gran mayoría se inician en las comunidades rurales mapuches de la zona, el programa de perfeccionamiento del magisterio en actividad y el de formación de especialistas en educación rural, a nivel de post-titulación. Es a este último que me voy a referir.

Según me fueron explicadas, las bases técnicas del programa son las siguientes: se estimula una educación de vigorosa vocación social y ética; la capacitación tiene como eje el desarrollo de un proyecto comunitario; el proceso consiste en varias etapas, en alternancia, o sea parcialmente en la sede universitaria y, a lo largo del año escolar, en la propia comunidad del maestro/alumno. El futuro especialista es siempre un profesor, director o supervisor en actividad, con un mínimo de tres años de experiencia y que no deja de cumplir sus funciones en terreno durante el curso, pues las estancias en Villarrica tienen lugar en régimen de internado en los períodos vacacionales; durante las etapas en terreno recibe la supervisión del personal de la universidad. El conjunto me impresionó como la conjunción de experiencias mil veces hechas; lo nuevo consiste en su sabia articulación y en la economía general de la operación. Las etapas en la sede varían de dos a cuatro semanas y las etapas de terreno de dos a seis meses.

La primera fase (dos semanas) tiene lugar en Villarrica: en ella se realiza una reflexión colectiva sobre las respectivas comunidades y sus problemas, seguida del tratamiento de asignaturas –principalmente del área social– para encontrar explicación a los problemas identificados, a lo que se agrega la presentación de indicaciones para la realización en la comunidad de un diagnóstico participativo. Éste constituye la segunda fase, de varios meses de duración; el educador realiza en terreno con su comunidad el diagnóstico de situación, con apoyo periódico del personal de la sede. En la tercera etapa regresa a la universidad por cuatro semanas, expone aquel diagnóstico y lo discute en sus fundamentos teóricos y manifestaciones concretas; comienza a configurarse el posible proyecto comunitario. Para abreviar: se suceden cinco fases más en alter-

nancia, durante las cuales la comunidad toma sus decisiones y ejecuta el proyecto, informando periódicamente tanto el maestro como la propia comunidad a la universidad y a las agencias interesadas. El último período es el de presentación y sustentación por el educador del informe correspondiente al proyecto ejecutado, lo que le hace acreedor al título de *Profesor Especializado en Educación Rural*. Ya han egresado cinco promociones de unas cincuenta personas, cuyo destino profesional, naturalmente, depende de las políticas educacionales de las municipalidades en las que ejercen funciones. Los responsables del programa, en el que coopera la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas, Sâo Paulo, se declararon satisfechos de los resultados obtenidos. Debo añadir que para mí fueron muy reconfortantes las dos jornadas que pasé en Villarrica compartiendo esta iniciativa, que me pareció razonable, replicable, de bajo costo y de alto nivel técnico profesional[17].

Un rumbo distinto habíamos seguido treinta años atrás en Uruguay, con resultados igualmente muy positivos. Había sido fundado el Instituto Normal Rural en el que también se capacitaban especialistas en educación rural a nivel de postgrado, en cursos teórico-prácticos de un año lectivo, pero en este caso apartándolos por ese tiempo de las funciones que venían cumpliendo en el campo[18]. Repito que los resultados fueron categóricamente favorables; de esos cursos egresaron varias promociones de magníficos maestros, directores y supervisores, algunos de los cuales fueron contratados más tarde por organismos internacionales. La labor de mejoramiento de los maestros rurales en actividad está hoy confiada al Centro Nacional de Actualización de Maestros Rurales (CENAMAR).

El caso de Brasil, por la mayor dimensión del territorio y de los problemas, es mucho más complejo. Según Borsotti, hacia 1972 apenas una tercera parte del personal docente rural con cursos a su cargo tenía formación pedagógica. Más de la mitad de los profesores *leigos* (52,78%) apenas si contaban con la enseñanza

17 Universidad Católica de Chile, Sede Villarrica, s/f *Formación de Especialistas en Educación Rural*, Villarrica, Chile, s/p.

18 Angione, Ana María 1987 "El Instituto Normal Rural" en AA.VV *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya*, Revista de la Educación del Pueblo (Montevideo) pp. 119 a 126, y Manrique de Viglietti, Elda 1987 "Testimonio de una maestra ex alumna del Instituto Normal Rural", en AA.VV., *Dos décadas…* págs. 127 a 130.

primaria[19]. Sin embargo, en 1987 en el Estado de Sâo Paulo ya no había profesores leigos y el 45% de los docentes, urbanos y rurales, habían recibido formación universitaria completa[20]. Hacia las mismas fechas, en todo el país el porcentaje de profesores leigos había descendido considerablemente: 14,4% de los profesores que impartían cursos de primer grado (los ocho primeros en la estructura de estudios) tenían por toda preparación solamente estudios de ese mismo primer grado, mientras 45,1% los habían realizado de segundo grado y 40,5% a nivel terciario[21].

Los problemas más graves se presentan en el Nordeste donde, según Sá Barretto, el 36% del magisterio a principios de la década de los ochenta contaba apenas con estudios de primer grado, incompletos en la mayor parte de los casos, alcanzando solo a una quinta parte del personal el número de los que habían realizado estudios de tercer grado. Hacia esas fechas, "*el mayor contingente de profesores leigos estaba principalmente en las zonas rurales, donde llegaba a constituir el 85% del magisterio*"[22].

Justamente para corregir la grave situación de la escuela nordestina, se realizó desde finales de los años setenta en zonas rurales de extrema pobreza del Estado de Pernambuco una "*Experiencia Curricular Participativa*", en el marco de un convenio suscrito entre la Secretaría de Educación del Estado y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). La distribución de los alumnos por cursos da una idea del tipo de escuelas primarias de la zona: el 61,3% de los alumnos estaban en el primer curso de primaria, el 19,5% en el segundo y el 0,25% en el octavo, siendo todos estos cursos, como se sabe, de carácter obligatorio. El 65% de la población rural era analfabeta. Tras las investigaciones iniciales y algunas reuniones de reflexión con los profesores, se reorganizaron los servicios de educación rural aplicando un enfoque de nuclearización, con escuelas comunitarias de base (que impartían sólo los cuatro cursos iniciales), escuelas intermedias ubicadas en cabeceras municipales (los

19 Borsotti, Carlos A., *Sociedad rural... op. cit.*

20 Secretaría de Estado de Educaçâo 1988 *A escola da zona rural* (Sâo Paulo: F.D.E).

21 Tanuri, Leonor María 1989 "Política integrada de formaçâo de professores", *Cadernos de Pesquisa Nº 71* (Sâo Paulo: Fundaçâo Carlos Chagas).

22 Sá Barreto, Elba Siqueira 1986 "Política Educacional e Educaçâo das Populaçôes Rurais", en *A educaçâo na Amèrica Latina* (Sâo Paulo: Editorial Cortez).

ocho cursos del primer grado) y Centros de Educación Rural, con primero y segundo grados completos, instalados en municipios más importantes y con mejor equipamiento.

Tras los primeros años en que los progresos, pese a la firme voluntad política del gobierno del Estado, fueron muy modestos, se adoptó una planificación participativa, en la que los profesores fueron considerados los agentes principales del deseado cambio curricular, organizándolos de modo que se crearan condiciones locales de reflexión y trabajo cooperativo. Al asumir el personal un papel protagónico, el proyecto abandonó su estrategia de cambio teledirigido, pasando a ser entonces una experiencia exitosa de capacitación profesional en situación de reforma curricular endógena. "*La estructura básica de este proceso eran las jornadas de profesores, reuniones mensuales de maestras por distrito y los grupos de vecinas, pequeñas agrupaciones de maestras que vivían juntas o que trabajaban en la misma escuela o en escuelas de una misma comunidad*"[23]. Los resultados alentadores que se obtuvieron pueden deberse a la correcta interpretación de los principios de la educación permanente aplicados al ejercicio de la función docente, al énfasis puesto en la participación responsable y creativa de los educadores y a la aplicación de recursos sencillos de ya probada eficacia: nuclearización, jornadas periódicas de reflexión/capacitación, sustitución de las conferencias, clases magistrales y seminarios por los talleres, producción de materiales sencillos adecuados al medio y una cuota elevada de confianza en el potencial de cambio que todo maestro puede tener. En resumen, en situaciones en que el bagaje inicial profesional es tan modesto, es imperioso organizar actividades frecuentes de capacitación y apoyar los cambios con una adecuada supervisión.

La supervisión

Esta última confirmó durante mi viaje su condición reconocida de nudo gordiano. La reflexión que se hacen los responsables es la de que los procesos de reforma o por lo menos de actualización de los sistemas educativos, dependen en gran medida de los cuadros intermedios que pueden actuar como fuerzas impulsoras pero también como obstáculos.

23 Williamson C. Guillermo 1987 *Una experiencia curricular participativa en zonas rurales de extrema pobreza en Brasil* (Santiago: Asociación Chilena de Currículo Educacional).

Esto último es particularmente cierto cuando se apegan a las simples pautas administrativas; incrementando el peso de la burocracia o el autoritarismo. La incompetencia completa es, a veces, el panorama.

Matizando un poco pueden encontrarse ventajas en esta situación; alguien me dijo en Brasil: "*En el aula el maestro goza de libertad académica, pues la supervisión es meramente burocrática*". Como dice Borsotti, la llegada del supervisor a la escuela, sobre todo en el medio rural, no aporta al docente ni consejos ni propuestas eficaces. "*Estas visitas suelen tener lugar una vez por año y funcionan más como control administrativo que como guía técnica*"[24]. Organizado por la Asociación Goiâna de Supervisores, tuvo lugar en Goiânia en 1980 el III Encuentro Nacional de Supervisores de Educación; en su ponencia, Brandâo aconsejaba:

> "*Creo que aquí también es importante que cada uno de nosotros sepa anticiparse al peso y las amarras del mandato académico que nos vuelve mediocres en nombre de la eficiencia y de la disciplina, que no son más que mecanismos internos y externos que transforman al pedagogo en maestro de escuela y al supervisor de la creatividad en fiscal de la repetición*"[25].

Sin embargo, las excepciones existen; encontré en mi recorrida directores y supervisores de primera fila; en el pasado hubo en América Latina, por períodos, una atención específica a las necesidades profesionales de los directores y supervisores, cursos sistemáticos de formación y la consideración de sus funciones como de carácter educacional tanto o más que administrativo. Y no parece que pueda ser de otro modo si la educación pública, sobre todo en el medio rural, ha de adquirir un buen nivel de eficiencia. Así lo han entendido el gobierno de España y la UNESCO/OREALC al organizar conjuntamente el Programa de Formación de Formadores en Planificación y Gestión Educativa, que aspira justamente a situar al personal de mayores responsabilidades en el contexto actual de América Latina, en lo económico, social y cultural y a capacitarlo para ayudar a hacer frente a las necesidades de la educación.

En estos cuatro países la provisión de cargos de dirección y supervisión se hizo durante mucho

24 Borsotti, Carlos A. Sociedad Rural... *op. cit.*

25 Rodrígues Brandâo, Carlos et al 1983 *O educador: vida e morte* (Río de Janeiro: Ediciones Graal) 4ª edición.

tiempo en base a los resultados de concursos correctamente organizados. La descentralización hacia las municipalidades ha favorecido la implantación de métodos de selección mucho menos seguros, principalmente en los pequeños municipios donde el clientelismo político cuenta más que las cualidades profesionales. En el Estado de Sâo Paulo los directores son ahora escogidos mediante concurso; en otros Estados de Brasil su nombramiento resulta de un acuerdo de la comunidad escolar. El Proyecto de Ley de Educación de la Provincia de Córdoba prevé la sanción de un Estatuto de la Profesión Docente que regulará, entre otros aspectos, el acceso a los cargos de director y supervisor. En el momento de mi visita a Chile, el gobierno y los sindicatos negociaban también un Estatuto de funciones similares. Naturalmente, aprobados estos instrumentos, habrá que proceder a una intensa labor de formación y/o capacitación de directores y supervisores.

Otros tipos de personal

Hasta aquí me he referido casi exclusivamente al personal de la educación primaria o general básica que actúa en el medio rural. Como he insistido en decir, las áreas urbanas marginales cuentan con antecedentes menos convincentes; entre lo mucho que en ellas ha de hacerse con urgencia, creo que está la formación de personal. La acción pionera la tienen a su cargo en general las numerosas organizaciones no gubernamentales que actúan en esos medios. En el sector público cabe mencionar los cursos teórico prácticos iniciados en Uruguay a partir de 1989 de Especialización para el Ejercicio Docente en Áreas de Condiciones Adversas; algunos de sus egresados estaban pasando a actuar en 1990 como maestros coordinadores en dos escuelas de barrios montevideanos en situación crítica, a fin de apoyar con técnicas innovadoras los aspectos técnico docentes. Estos coordinadores tenían muy claras las limitaciones de su trabajo, dado el deterioro del contexto social, pero no renunciaban a que la escuela fuera tan lejos como fuera posible en la labor recuperadora de un buen nivel de calidad educativa en medios francamente adversos. Debo agregar que en este caso fue la inspección escolar la fuerza impulsora de este nuevo enfoque, que contribuye a tratar un problema al que en el ámbito continental seguimos dando la espalda.

En la enseñanza media rural, principalmente la agropecuaria, maestros o profesores suelen impartir las asignaturas de cultura general.

Resta hacer un gran esfuerzo por ofrecer a los profesionales y prácticos que tienen a su cargo las materias técnicas y los trabajos de campo algunos cursos teórico-prácticos y actividades de capacitación permanente que les habiliten en lo pedagógico.

En cuanto a la educación de los adultos y la alfabetización, José Rivero distingue entre la formación/capacitación a cargo de los servicios del Estado (supeditada, como es natural, a las políticas educativas oficiales y a los criterios imperantes en cuanto a la coordinación institucional) y la que brindan las ONGs (procurando tener un "*máximo de coherencia ideológico-metodológica*"). Esta distinción no impide a Rivero recomendar "*la deseable cooperación entre ambos tipos y formas de prácticas educativas, condicionada por las características políticas y por las prácticas institucionales de los gobiernos y por la apertura que pudieran ofrecer tanto los Estados como las propias ONGs para hacer efectivas diversas formas de cooperación*"[26]. Es evidente que cada vez que un país lanza vastas campañas de alfabetización adquiere experiencia en la formación, casi siempre de emergencia, del personal necesario, en especial los monitores voluntarios. En algunos casos –Nicaragua es el más reciente– se acometió la formación de trabajadores de la educación de adultos con fórmulas imaginativas, que luego se expandieron por el conjunto del sistema. No obstante, la actividad educativa no formal suele padecer una gran tendencia a convertirse en enseñanza formal; hacia el final de los años ochenta, los nicaragüenses encontraban –dando rienda suelta a su gran capacidad de autocrítica– que su educación de adultos estaba desmovilizada y pecaba de formalista, rígida y desruralizada[27].

De ahí la importancia de que los programas de formación de personal para la educación de los adultos escapen a los esquemas tradicionales de la pedagogía académica e identifiquen en el adulto mismo y en su comunidad las situaciones que pueden dar base a aquella formación. Pero para ello no hay que empezar

26 Rivero, José 1986 "Educación de adultos en América Latina: requerimientos y estrategias en materia de preparación de personal", en *Boletín del Proyecto Principal de Educación Nos. 10/11* (Santiago: UNESCO/OREALC).

27 Nicaragua, Ministerio de Educación 1988 *Propuesta de diseño de la educación popular básica de adultos para el sector rura*l", Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá (San José: UNESCO).

por dictar cátedras sino por investigar la vida, junto al pueblo, como se hacía hace un par de décadas en los seminarios operacionales de alfabetización.

Así lo entendimos en un par de reuniones que realizamos en ocasión de mi visita al Instituto Nacional de Educación Superior del Centro de la República (INESCER), de Villa María, Provincia de Córdoba, en las cuales emprendimos una reflexión muy abierta a pedido de la Ministra de Educación de la Provincia, sobre la formación de los futuros educadores de adultos. Vimos que, tanto si se trataba de bachilleres sin formación pedagógica, como de miembros activos o recién graduados del magisterio, el educador de adultos podría ser formado mejor en torno a áreas temáticas que a asignaturas académicas, de ser posible en régimen de alternancia (yo había quedado muy impresionado por la experiencia de Villarrica), en un programa de investigación más que de estudio, abordando grandes áreas. Estas, muy tentativamente, fueron enunciadas así: a) investigación sobre el contexto socio-económico, político y cultural internacional, nacional y provincial; b) investigación sobre el contexto comunitario local, aplicando técnicas altamente participativas que, por otra parte, el personal del INESCER domina perfectamente; c) investigación sobre qué es un adulto en general y cómo son los diferentes tipos de adultos de la Provincia; d) investigación sobre los fundamentos pedagógicos del aprendizaje de los adultos, a partir de las necesidades educativas de los habitantes del medio; e) investigación sobre cómo aprende un adulto (didáctica de la educación de adultos) en base a trabajos en los centros de enseñanza de adultos en funcionamiento; f) investigación sobre las diferentes áreas, niveles o especialidades de la educación de adultos y dominio de los conocimientos y técnicas inherentes a cada una de ellas, según la realidad de la Provincia.

Educadores de otros sectores

Es bien cierto que estos aspectos técnicos no sólo interesan al sector de la educación; son muchas las agencias públicas y privadas que llevan adelante programas con propósitos educativos. Son importantes en especial los trabajos que tienen lugar en las áreas del desarrollo agrícola y de la salud. Una vez más, hay que decir que es el contexto el que marca la orientación de este tipo de trabajos y el grado de integración de los diferentes programas. Hay momentos históricos en que el término

desarrollo es sinónimo de cambio, transformación o revolución. Hablar entonces de reforma agraria, extensión agrícola, crédito supervisado, fomento cooperativo, medicina preventiva, educación sanitaria, desarrollo comunitario, etc., puede coincidir no sólo con el lenguaje del cambio social sino también con el de la justicia. Pero cada vez más las transformaciones estructurales por las que tanto se ha luchado en América Latina parecen lejanas.

Ese conjunto de expresiones y programas son en algunos casos simples fuentes de trabajo para una parte de la clase media profesional y con frecuencia están dejando de captar el interés de las poblaciones campesinas.

Los educadores surgidos del pueblo saben bien a qué atenerse con respecto a las mil formulaciones de las teorías del desarrollo que hemos visto desfilar estos últimos años por el vocabulario de los tecnócratas, frente al cual muchos grupos han creado anticuerpos más o menos definitivos a fuerza de ilusiones frustradas. Por otra parte, lamentablemente, cuando los organismos nacionales e internacionales que se ocupan del desarrollo global o sectorial presentan sus diagnósticos, objetivos y programas, no siempre hacen alusión al aporte del sector educación ni orientan las respuestas a las necesidades detectadas en terreno.

No obstante, resulta fundamental que quienes actúan en el área de la educación comprendan la importancia de los demás sectores que cumplen labores de educación, promoción y cambio con las poblaciones y que juntos, aprenden a actuar coordinada o integradamente, uniendo en los fines y en los medios administrativos lo que para la gente del pueblo está unido por la vida.

El papel de las organizaciones profesionales de educadores

De ahí la conveniencia de que el debate sobre la educación rural y sus problemas tenga lugar a nivel de las organizaciones populares y de las asociaciones profesionales de los educadores, sean éstas de carácter sindical, técnico o mixtas. El diálogo que tiene lugar en Chile y en Córdoba entre las autoridades y las entidades sindicales magisteriales para la sanción de los respectivos Estatutos de la Profesión Docente son buenos ejemplos de una promisoria línea de acción, dentro de la cual la situación particular de los educadores rurales tiene mucho a ganar. Por un conjunto de circunstancias, la lucha individual del educador rural contra los factores adversos a su trabajo resulta muy

difícil y en ocasiones peligrosa. Borsotti lo expresa así: "*Su adhesión tiene visibilidad directa en el medio local restringido en que se desempeña, pero escaso impacto en el ámbito nacional*"[28].

Sólo un trabajo colectivo puede esclarecer los problemas y proporcionar algunas herramientas de acción. Cuando en Uruguay las autoridades cancelaron las estructuras que en torno a la Sección Educación Rural contribuían al desarrollo de las escuelas rurales y granjas y al apoyo técnico a sus maestros, creamos, en un vasto movimiento que pronto cubrió todo el país, el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER) que suplió esas carencias y devolvió durante muchos años a los maestros la confianza en sí mismos y la convicción de que su gremio y el pueblo eran los mejores garantes de una escuela de calidad. Los ejemplos podrían ser muchos más.

28 Borsotti, Carlos A. *Sociedad rural…" op. cit.*

Lo importante es que la lucha sindical por más y mejor educación, mayores salarios, más holgados recursos, no nos haga olvidar el necesario debate sobre las políticas educacionales globales y a mayor plazo, en el marco de un debate aun más amplio sobre el proyecto de sociedad que queremos llevar adelante. Si reconocemos la fuerza de los elementos que condicionan la educación hoy en América Latina, una de las tareas fundamentales de todo organismo que se ocupa de educación desde el punto de vista administrativo, técnico o sindical consiste en ayudar a los educadores a comprender, individual y colectivamente, el mundo actual, las fuerzas que en él se mueven y cuál puede ser el puesto –no importa cuan modesto sea– que han de ocupar en la transformación social y educativa. En este sentido, resulta auspiciosa la organización hacia octubre de 1991 por las grandes centrales sindicales de la Semana de la Educación Latinoamericana y su intención de reflotar la Confederación de Educadores Americanos.

El personal docente en la educación rural uruguaya*

La situación en 2005

No cabe duda de que todo proceso de cambio educativo, como el que aborda hoy la sociedad uruguaya, está condicionado por las posibilidades de cambio en el cuerpo docente. Sin la comprensión y esfuerzo de los educadores no hay cambio. No se trata solamente de una cuestión de competencia profesional sino fundamentalmente de actitud. Afortunadamente, los docentes del país de todos los niveles son conscientes del grado en que sus propias condiciones de preparación y trabajo influyen en los resultados de la enseñanza. Son ellos, en general, los críticos de avanzada de las condiciones en que son formados y en que deben trabajar.

Los problemas que afectan hoy a todo el personal docente se ven en general agravados en el caso de los educadores que actúan en el medio rural. A la falta de una política de desarrollo socio-económico rural se suma la carencia de una política educativa que enuncie con claridad los principios y objetivos de la educación de los niños y adolescentes campesinos. En consecuencia, muchos educadores trabajan, según sus propias declaraciones, conforme a su criterio personal, faltos de un marco institucional que los oriente. Esto es contradictorio con la necesidad de que el conjunto de la acción educadora constituya un sistema nacional de educación, en el cual cada una de las partes, sin perjuicio de sus especificidades, esté integrada en una política educativa de conjunto.

Los maestros rurales son formados en primera y a veces única instancia como maestros de educación primaria común. No parece haber otra solución dado que, aunque muchos de ellos comiencen a trabajar en el campo, es ge-

---

* Transcripción de Soler Roca, Miguel 2005 *Educación Rural: Situación, estrategias, propuestas*, Informe al CODICEN (Montevideo: CODICEN) pp. 27, 28, 29, 30, 44 y 45.

neral su tendencia a trasladarse a las escuelas urbanas en cuanto existen oportunidades para ello. Por otra parte el porcentaje de maestros rurales respecto al total de los maestros en actividad es relativamente bajo, alrededor del 10%, y no parece justificarse la formación inicial diferenciada de maestros rurales. No obstante, los cargos de maestro rural son en general adjudicados a maestros jóvenes y sin experiencia docente. Se impone, pues, evitar que accedan a ellos con desconocimiento de las características de la educación en áreas rurales.

Se señala que durante los cursos de formación (que por otra parte obedecen a varios planes de estudio vigentes, aprobados tras procesos no participativos de elaboración) no se presta atención ni a los aspectos teóricos de la enseñanza rural ni a la realización de prácticas debidamente supervisadas y suficientemente prolongadas que habiliten a los futuros docentes para un buen ejercicio de su profesión en el campo. Existe un reclamo generalizado a favor de la revisión de los planes y programas de formación docente y de las pautas normativas de la práctica en terreno. Resulta imperativo atender este reclamo. Desde luego, los Maestros CAPDER y el Cuerpo Inspectivo han de estar en condiciones técnicas y logísticas de prestar asistencia a los maestros que debutan en su carrera en condiciones de gran soledad personal y profesional.

Se plantea, también, como para el resto del cuerpo docente, la cuestión de cómo asegurar procesos de mejoramiento profesional a lo largo de la carrera de educadores que trabajan en el aislamiento. Actualmente, salvo el trabajo de los inspectores y los muy escasos y ocasionales cursos que se han organizado en el Centro Agustín Ferreiro, no existen programas sistemáticos de formación en servicio. Ya hemos señalado que ni los Maestros CAPDER ni el Departamento de Educación Rural (DER) disponen hoy de medios para ello. No existe, por ejemplo, ninguna publicación técnica que llegue regularmente a las escuelas rurales, ni siquiera audiciones de radio que les estén especialmente dirigidas, ni otros encuentros departamentales que los que ellos mismos organizan espontánea y esporádicamente. Es interesante señalar que en los últimos años este vacío ha sido colmado, aunque sea parcialmente, por las revistas editadas por asociaciones magisteriales, como es el caso de la *Revista de la Educación del Pueblo*, *Voces* y *Quehacer educativo*, todas las cuales han venido ocupándose de la situación de la educación rural. La revista *Quehacer Educativo* aparece trimestralmente y contiene la sección permanente *Educación*

Rural con varios artículos cuyos autores, curiosamente, provienen mucho más de las ciencias sociales que del magisterio. Es importante que los educadores rurales tengan también una generosa vía de expresión de sus planteamientos y experiencias y estas oportunidades deben ser brindadas por el Estado.

En algunos Departamentos se han venido constituyendo por propia iniciativa de los maestros *agrupamientos escolares*, es decir, acuerdos entre los maestros de varias escuelas vecinas para encontrarse periódicamente, examinar sus problemas, intercambiar experiencias, programar actividades conjuntas con los alumnos y los vecindarios y, sobre todo, darse apoyo moral. Esta afortunada fórmula, que tiene antecedentes que remontan a los años cincuenta del siglo pasado, opera sin ayuda económica del Estado y pocas veces con el apoyo de las instituciones departamentales vinculadas a la educación. Es un esfuerzo de intercapacitación, que debe ser apreciado, apoyado y generalizado.

En el Departamento de Treinta y Tres se viene contando con el trabajo de un equipo honorario de ex profesionales de la educación rural que, conjuntamente con maestros más jóvenes y algunas instituciones locales, brindan apoyo profesional a los maestros rurales, organizando para ellos actividades de perfeccionamiento docente y de apoyo presencial y a distancia. Es una innovación digna de ser multiplicada. El país cuenta con valiosos educadores veteranos con amplia experiencia nacional e internacional en educación rural. Apelar a su concurso garantiza mucho más el éxito que recurrir, como se ha hecho tantas veces a alto costo, a especialistas extranjeros. Algunas ONGs han elaborado un proyecto, aún en negociación con fuentes externas de financiamiento, en que se sistematizaría el aprovechamiento de estos *educadores voluntarios de animación para la capacitación y asistencia técnica a maestros rurales*.

Urge atender, también, la formación de los formadores. Si los Institutos de Formación Docente han de prestar atención al área rural deberán contar con personal solvente en la materia, tanto en el plano teórico como en cuanto a la posesión de buenas experiencias en el medio rural. No es difícil atender este problema, echando mano de procedimientos de bajo costo y alta calidad como algunos de los mencionados precedentemente.

La ampliación de los servicios de transporte público está facilitando el traslado diario de los maestros entre la ciudad y su escuela. Se comprende las razones de orden familiar y cultural

que existen para ello. El interés del servicio y sobre todo el de los vecindarios hace preferible, sin embargo, la radicación de los educadores en el medio en que trabajan. Debieran contar con facilidades para ello: vivienda adecuada (son muchas las escuelas rurales que cuentan con ella), energía eléctrica (todavía existen 120 escuelas rurales que carecen de ella) y un complemento salarial para que puedan trabajar a tiempo completo, organizando procesos educativos también con preescolares, adolescentes y miembros de la comunidad. Es la mejor vía de devolver a la escuela su condición de rural, en gran parte negada por la vigencia de un programa de características urbanas. Es positivo que los vecindarios, sobre todo los menos numerosos, perciban en la escuela un referente sociocultural que les es propio en tantos aspectos. Pero para ello debe reducirse el número de *maestros golondrina* y favorecerse la radicación del educador en el medio. Poderlo hacer en condiciones civilizadas es una manera de civilizar nuestros campos.

En el área agraria resultarían aplicables muchas de las consideraciones anteriores, a las que habría que agregar la siguiente: el Instituto Normal de Educación Técnica (INET) tiene en los últimos tiempos muy escasa actividad, de modo que no hay en vigencia planes regulares de formación y perfeccionamiento de los docentes del CETP. A ello habría que agregar que la Dirección General de Formación Docente del CODICEN tampoco se está ocupando en el grado deseable de la educación agraria. Utilizando fondos recibidos de Francia, a partir de 1974 comenzó a funcionar en Trinidad un Centro Agropedagógico cuyo objetivo era contribuir a la capacitación del personal docente agrario. No está en funcionamiento y el personal docente reclama con toda razón su reapertura.

En noviembre de 2003 y en junio de 2005, en el marco de la Asamblea Técnico Docente de Primaria, se realizaron en Montevideo sendos Encuentros de Maestros Rurales con delegados de todos los departamentos del interior. Produjeron informes finales con análisis y recomendaciones que nos parecen atinados, muchos de los cuales quedan recogidos en estas páginas. Se constata en estos informes, en ausencia de definiciones claras y actualizadas de políticas educativas para el medio rural, un interés por conocer las experiencias del pasado y la ratificación de los fundamentos y fines que en su momento inspiraron el Programa para Escuelas Rurales de 1949, lo cual no deja de constituir un llamado a llenar un peligroso vacío conceptual y metodológico. Los mencionados informes contienen, además, un promisorio

nivel de compromiso de los docentes ante las dificultades de su actual tarea.

Finalmente, desde el punto de vista estratégico, cabe señalar que del conjunto de variables incidentes en el mejoramiento cualitativo de la educación nacional, las reformas que se logre introducir en la formación inicial y en servicio de los docentes y en sus condiciones de vida y trabajo son las de mejor relación costo/beneficio. El costo de las medidas necesarias al logro de cambios en el ejercicio de la docencia es relativamente bajo. Sus beneficios, por el contrario, pueden y deben poseer un elevado efecto multiplicador. No nos parece correcta la posición de adjudicar a los educadores rurales, a falta de otros servicios públicos, tareas que exceden sus competencias, que consumen proporciones importantes de su tiempo y que pueden hacer creer a la población que la escuela es la dispensadora de todas las respuestas. En cambio creemos que el maestro y la maestra rurales han de interesarse por los problemas locales, promover la organización de los vecinos en procura de la solución de los mismos y derivar a los diversos servicios técnicos del campo y la ciudad los problemas más acuciantes. Más que un líder ejecutor, el educador ha de ser un agente catalizador. Y es en esta función que tiene, siempre valiéndose de procesos educativos, un considerable poder multiplicador.

Medidas relativas a los distintos tipos de educadores

- Dar prioridad al concepto de *educador* de preferencia al de *maestro* o *profesor*. Conviene que los educadores rurales estén formados para asumir su profesión en términos amplios, flexibles, con un cierto grado de polivalencia. Naturalmente, se necesitarán docentes especializados pero esta especialización debe estar enmarcada por el compromiso de contribuir a la atención educativa en áreas no necesariamente específicas. El educador rural ha de ser considerado y considerarse a sí mismo como un animador de procesos educativos no sólo en su ámbito de acción sino también en el entorno del mismo.
- Asegurar que todo educador del país reciba formación inicial que comprenda: a) el conocimiento de las realidades de la naturaleza, la producción y la vida en nuestro medio rural; b) el conocimiento documentado de las respuestas que el sistema educativo ha dado en el pasado y da actualmente a las necesi-

dades educativas de la población rural; c) la realización de contactos, prácticas y labores de extensión adecuadamente supervisadas y suficientemente prolongadas que le proporcionen un conocimiento directo de la enseñanza en el medio rural.

- Como medida de emergencia, crear un cuerpo de especialistas en educación rural (algunos de ellos rentados y la mayor parte voluntarios) que actúen a nivel nacional y departamental, trabajando de ser posible en equipo, para brindar apoyo a los educadores sobre el terreno, en particular a aquellos educadores recién egresados que hayan optado por trabajar en zonas rurales.
- Revisar los planes y programas de la formación docente de todos los niveles de manera que en ellos estén convenientemente atendidas las necesidades de los docentes rurales.
- Crear estímulos económicos diferenciales para todos los educadores rurales, es decir: a) un mejor sueldo básico; b) compensaciones por condiciones particularmente adversas del medio en que actúan, incluyendo las áreas de frontera; c) compensaciones por el cumplimiento de funciones de exigencias profesionales elevadas, como pueden ser las de los educadores itinerantes, educadores de internado, etc.; d) compensaciones a aquellos educadores que opten por residir en el medio en que trabajan.
- Fortalecer por distintos medios la figura del actual Maestro CAPDER que debería pasar a llamarse Maestro Asesor en Educación Rural, dotándosele de los medios indispensables para que su labor sea efectiva.
- Devolver al Centro Agustín Ferreiro su función inicial de ser sede de la capacitación y el mejoramiento de los maestros primarios rurales y extender dicha función de modo que pueda beneficiar al conjunto del personal que actúa para y en el medio rural, incluyendo el cuerpo de inspectores y los formadores de formadores.
- Fortalecer el Centro Agropedagógico de Trinidad que actuó en el pasado como centro de capacitación del personal docente de las escuelas agrarias.
- Favorecer la constitución de equipos de educación rural: en escuelas y liceos de múltiples grados, distribuir no solamente la labor docente convencional sino la atención de programas integrados y de labores de promoción comunal y de educación de jóvenes y adultos; en zonas de escuelas unidocentes, estimular el surgimiento de agrupamientos escolares de estudio compartido y apoyo mutuo.

– Modificar en lo que corresponda el *Reglamento de Organización y Funcionamiento de las Asambleas Docentes* de 31 de agosto de 1989 de manera que los educadores rurales de los diferentes Consejos Desconcentrados encuentren en dichas Asambleas formas de expresión profesional.

Luz Vieira Méndez, peregrina de América*

Ingresó Luz Vieira Méndez a la UNESCO en 1951, en momentos en que se iniciaban los programas de asistencia técnica de las organizaciones internacionales a los países que se encontraban un poco más atrás en el desarrollo de sus sistemas educativos. Esta labor exigió la selección de los educadores más capaces, siendo la maestra Luz Vieira la primera mujer que cumplió esa función internacional dentro de la UNESCO en América Latina; con ese fin, trabajó sucesivamente en Costa Rica, Honduras y Venezuela. A partir de 1960 comenzó a actuar como Experta Itinerante en el llamado Proyecto Principal para la Expansión y el Mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina. En esa condición recorrió durante algunos años todos los países de la región. Entre 1966 y el momento de su desaparición ocupó la Dirección de la Oficina Regional de Educación que la UNESCO tiene en Santiago de Chile para la coordinación de toda su labor de fomento de la educación en América Latina. Ese es el más alto puesto ocupado por una mujer en el sector de educación de la UNESCO en todo el mundo. Desde él, representando a nuestro Director General en esta vasta región, estimuló, programó, coordinó y supervisó los trabajos de asistencia técnica en los que ella misma se había iniciado dos décadas atrás y en los cuales hoy trabajan centenares de funcionarios internacionales. Esta es, en apretada síntesis, la carrera profesional cumplida por Luz Vieira en el ámbito internacional. Fecunda tarea fue ésta, en su caso en línea coincidente con la que cumplió en su propia patria, enseñando y aprendiendo

* Ilustre educadora argentina, Luz Vieira Méndez falleció en Santiago de Chile el 17 de febrero de 1971. El 17 de abril de ese año tuvo lugar en Córdoba, Argentina –provincia en la que había actuado durante largos años – un homenaje consistente en otorgar su nombre a la Escuela Nueva de Niños. Aquí se transcriben las palabras pronunciadas por Miguel Soler Roca en representación del Director General de la UNESCO.

siempre, hasta llegar a las más altas responsabilidades profesionales.

Fue, ante todo, una peregrina de América: la habitación del hotel sustituyendo al hogar, la biblioteca apretada en un portafolio, la mesa de trabajo reducida a veces a un estrecho asiento de avión, los días, los meses, los años, transcurriendo en plenitud, al ritmo de las exigencias siempre crecientes de su inquieta vocación de educadora. Este peregrinar requería raíces, en algún sitio y tiempo. No se improvisa una dimensión continental. América recogió de Luz Vieira lo que ella había aprendido junto a los niños, los maestros y los ciudadanos de la República Argentina y, en particular, lo que había madurado profesionalmente aquí, en Córdoba.

Su patria se multiplicó por veinte, sus colegas fueron millares, sus niños millones, blancos, cobrizos, negros; el escenario de su lucha fue tanto la ciudad multitudinaria como la pequeña aldea indígena, el desierto, la selva, el llano fértil, el altiplano helado. Su fe en la educación, la rectitud con que defendía sus convicciones en el pensamiento y en la acción, el anhelo que le impregnaba de una sociedad humana, justa, próspera, lo mucho que ella era, lo mucho que sabía, lo mucho que soñaba, todo esto le acompañó durante años por todos los caminos de América, con dos dones más que ustedes le conocieron muy bien: su afabilidad, que la rodeó de amigos, y su extraordinaria resistencia ante la adversidad y el cansancio. No se quejaba jamás de nada ni de nadie; simplemente aportaba su esfuerzo sin desmayo por un mundo mejor.

Como compañero de trabajo que fui de Luz Vieira, hace años en reuniones de diverso tipo y últimamente como miembro del personal de la Oficina de Santiago que ella dirigía, registré dos líneas prioritarias de su pensamiento pedagógico que me parece oportuno destacar en este acto: su permanente preocupación por extender las oportunidades de educación de la mujer, injustamente inferiores todavía a aquellas que se ofrecen a los hombres, y su estímulo a toda acción conducente a la mejor formación de los educadores. Sabía ella muy bien que no basta el simple crecimiento del número de maestros, sino que la América de hoy y de mañana requiere un educador consciente de la amplitud de sus responsabilidades e inquieto por su continuo perfeccionamiento, para contribuir como persona y como docente, a la adecuada orientación de los rápidos cambios que se producen en esta parte del mundo.

Si ustedes, niños, maestros y ciudadanos de la República Argentina tienen sus justas razo-

nes para lamentar la pérdida de Luz Vieira, no las tenemos menos quienes en toda América y, en ocasiones, en reuniones del más alto nivel mundial, aprendimos de ella su permanente lección de modestia, de sereno valor ante todo tipo de dificultades y de entrañable adhesión a las bases fundamentales que rigen la labor internacional en favor del pan, la cultura, la justicia y la paz.

Nos reconforta el sentido dado a este justo homenaje. Nadie deja en verdad de existir si su nombre es pronunciado día tras día en una escuela. Niños y maestros: en la denominación que hoy recibe este centro de enseñanza se traduce vuestra gratitud y necesidad de inspiración para seguir vuestro trabajo creador. Sabed que ese nombre, el de Luz Vieira Méndez, tiene profundas resonancias mucho más allá de esta escuela, de esta ciudad, de este país. Este es el testimonio que la UNESCO, que tanto debe a vuestra ilustre compatriota, os deja esta tarde.

Zulma, Adelia, Efraín*

Cerca de Paso del Borracho vive Gerónimo Silva, su esposa Lucinda y sus numerosos hijos, que forman una larga escalera cuyos primeros peldaños están ya fuera de las casas y el último tiene apenas unos años.

Él es alambrador, mayor de sesenta años, alto y grueso, sanguíneo. Doña Lucinda es también alta, pero delgada, de pocas palabras y voz suave. Sus ojos tienen resignación. Los niños viven como pueden, comiendo poco, yendo a la escuela de El Borracho, ayudando a los viejos en los trabajos de las casas.

Sin embargo, viven felices. Son pobres y dignos. Y el padre sabe que nada es tan tonificante para su pobreza como una reunión familiar en domingo o por Año Nuevo, en que los ausentes se acercan y todos sienten que algo los ata a la vida, a la tierra, a la madre. Por eso tiene tanta salud ese acordeón que de tanto en tanto los hace girar en torno a su pobreza trabajadora.

Una noche Don Gerónimo se acuesta nervioso. Desde hace un tiempo tendría que ir al hospital de Corrales a hacerse ver por el médico. Ese día, decidido a salir, pide a un vecino que le preste un sulky, porque le parece demasiado lejos Corrales para ir a caballo, él, que ya se siente tan viejo... Y el vecino, que muchas veces supo llegar a pedir un favor al rancho del alambrador, le niega de mala gana el sulky. Por eso Don Gerónimo se acuesta esa noche de mal humor, con la cabeza hirviente, sin comprender la ruindad del otro.

A la mañana siguiente, Doña Lucinda se admira de no sentirlo levantarse. Lo toca suavemente.

---

* Durante su actuación inicial como maestro en una pequeña y pobre población del Departamento de Tacuarembó, Uruguay, (1943-1944), el autor escribió varias *historias de vida* de algunos de sus alumnos. Se transcribe aquí la de los hermanos Silva, tal como fue escrita en 1944 con apego a la realidad de sus vidas y la de sus familiares. Fue reproducida en el Anexo 6 de Soler Roca, Miguel 2005 *Réplica de un maestro agredido (*Montevideo: Ediciones TRILCE) pp. 299 a 308.

–*Viejo, es tarde ya.*

Pero el alambrador no contesta. Está ya frío y duro en el lecho. Durante la noche, ha dejado sola a la madre.

(...)

Para esta familia, numerosa y unida como pocas, la pérdida del padre es la mayor de las desgracias. Pesada tristeza se respira en el rancho, donde todo habla del que falta, donde no podrá oírse más un acordeón que los divierta.

La madre piensa noche y día qué hará ahora, sin propiedad y sin marido. Y después de pensarlo mucho, decide irse, abandonar el rancho. Son tantas las veces que han estado *de mudada* que una vez más apenas si se notará. Toda su vida han estado levantando ranchos y abandonando taperas, siguiendo al trabajo. Sin embargo, esta *mudada* es diferente. Ahora serán los hijos mayores los que levanten el rancho.

(...)

A dos leguas, en el Pueblo de (…), Don J. B. vegeta miserablemente con los suyos, en ocho cuadras donde jamás ha entrado una semilla, ni una vaca, ni una oveja. El pobre, está ya demasiado vencido para hacer producir su tierra. Prefiere arrendar una chacrita a Doña Lucinda; tal vez ella tenga voluntad para abrir surcos.

Luis y Anastasio, los mayores, cortan los terrones, van a buscar paja, levantan los ranchos, hacen la quincha, alambran la chacra. Cuando está todo pronto consiguen una carreta y unas yuntas de bueyes y traen a la familia, con sus pocos muebles.

El rancho, la cocina y el galpón son pequeños, pero nuevos y limpios. Sin un árbol que los ampare, los ranchos se recortan sobre una loma. Desde la escuela, parece que los ranchos de Doña Lucinda coquetearan con el sol en los amaneceres.

(...)

Los tres niños menores, Zulma, Adelia y Efraín vienen a la escuela. Los tres son humildes, de una conducta tenazmente correcta, afables con sus compañeros, sencillos, queridos por todos.

Zulma tiene doce años. Es morocha, de largas y renegridas trenzas, de labios gruesos; será tan alta como sus padres. Casi una adolescente, parece que algo, tal vez la muerte del padre o la pobreza que se ceba cada vez más en la familia, la mantuviera en un equilibrio de adulto y la hiciera mirar desde lejos las travesuras alegres de los compañeros. Le gusta la escuela y quiere al maestro. Es inteligente, prolija, escribe y dibuja bien. Es la mejor alumna de tercer año.

De diez años y más delgada que su hermana, Adelia tiene un rostro delicado, de mirada

clara y preguntona. Está en segundo año, pero aventaja en mucho a la mayoría de sus compañeros por su fecunda e inocente expresión escrita, siempre abierta al descubrimiento de un detalle tierno, que expone con sencillez pero con fuerza.

Como su hermana, es normal en sus juegos, buena compañera, querida por los demás niños, amante de la escuela. A veces la sorprendo mirándome fijamente, pendiente de mis palabras, como consciente de que en la escuela está viviendo lo mejor de su vida.

Efraín es el menor de la familia. Tiene ocho años e ingresa a primer año a mitad de curso. Es tan inteligente y bueno como sus hermanas y al poco tiempo sabe mucho más que los niños ingresados antes en esa clase. Es muy parecido a Adelia, por sus labios y su mirada, que parece un abismo; correcto con todos, trabajador, paciente y silencioso.

Zulma, Adelia, Efraín. Tres hermosos espíritus en mi escuela.

(...)

Tenemos fe en el niño rural. Sabemos que puede ser creador a la par de cualquier niño. Por eso dejamos que se exprese libremente y refleje en sus trabajos espontáneos todas sus vivencias interiores. Es un medio de abrir su espíritu a la vida y al mundo, y de conocer el material vivo con que trabajamos en la escuela.

Adelia y Zulma escriben con sencillez, pero sus trabajos están plenos de su vida; en cada composición aflora su felicidad de Paso del Borracho, la tristeza del pueblo a que han venido, el deseo de recuperar la modesta pero más tranquila situación económica perdida.

Y como una nota permanente en cuanto escriben referente a su vida, un abnegado amor a su madre y el sentimiento de lo familiar, duramente golpeado por la muerte del alambrador.

Dice así Zulma en "*Qué quiero ser cuando sea grande*":

> "*Mi madre hoy trabaja para mí porque yo todavía soy una niña y, qué voy a hacer si no puedo trabajar para ella!; pero cuando sea grande pagaré todo el sacrificio que ella ha hecho por mí. Pero no voy a pagarle con dinero ninguno; pagaré dándole descanso y cariños, porque ni con nuestra vida pagamos el trabajo que nuestros padres pasaron por nosotros*".

Ajenas estas palabras a todo moldeamiento, a toda imitación, nacen de la vivencia diaria de la lucha atroz que la pobre viuda mantiene con su pobreza para poder enviar sus hijos a la escuela. Y lo mismo en estas otras de "*Mi madre*": "*Yo tengo una madre que es tan buena que sólo yo lo sé. Para mí no hay nadie a quien*

quiera más que a mi madre. Yo no puedo vivir lejos de mi gente, y menos lejos de mi madre, porque no me da el coraje".

El mismo acento en este fragmento de "*Mi casa*": "*Es una gran alegría para mí llegar a mi casa porque encuentro toda mi gente alegre conmigo*".

(...)

El recuerdo de un pasado mejor se obstina en las dos niñas y a la vez las mantiene esperanzadas. Creen que vivieron en la riqueza, (cuánto puede un contraste!) y que no están condenadas a una pobreza eterna.

Dice Adelia: "*Yo pienso quedar rica de nuevo; aunque ahora soy pobre, todavía voy a quedar rica*".

Forman extraordinarios proyectos para su futuro, pero jamás pierden ternura y a veces profundizan en el misterio de sus destinos:

> "*Cuando yo sea grande, si Dios me cría,* –escribe Adelia– *voy a pedir a mamá que me mande para Montevideo para aprender de maestra, porque no voy a ser mala con los niños. Cuando sea grande voy a aprender para maestra y para modista; me pintaré las uñas y vestiré a la moda y también saldré a bailes; mamita irá conmigo. Pero pienso que no sé si mamita me deja, porque no sé cuántas vueltas voy a dar en el mundo, ni sé para qué nací, porque ahora soy una niña*".

(Es cierto, Adelia, ahora eres una niña, pero hay maravilla en tus diez años).

(...)

Odian este pueblo, porque es el testigo permanente de su decadencia. Dice Zulma:

> "*Mi vida es bella porque he pasado muchísimas dulzuras, pero desde que me vine de mi adorado pueblo, jamás un día siquiera pasé contenta como en los días de antes; a veces nosotros no dejábamos pasar ni siquiera un mes para dar una fiesta. En el tiempo de antes vivía muy feliz y muy contenta, pero hace unos pares de meses que para mí no hay alegría, porque no puedo creer que faltando el padre de una haya alegría; sólo quien no quisiera a su gente podría sentirla, pero es preciso tener mucho coraje*".
>
> "*En toda mi vida* –dice Adelia– *conocí sólo dos ciudades: una es linda y la otra es fea*".

Y acorde al pensamiento de Adelia, explica Zulma: "*A mí nunca me gustó este pueblo porque es muy triste; se pasan los días, se pasan las semanas, se pasan los meses y los años, y una siempre aburrida, metida en las casas*".

La diferencia en el modo de querer a las dos *ciudades*, como ellas llaman a estos pueblitos, dirige sus pensamientos y acciones hasta este punto: "*En mi casa no hay flores porque no me gusta este pueblo. Si fuera en la ciudad*

del Borracho sí, tendría un hermoso jardín", dice Zulma.

(...)

Aparte el dolor trenzado en estos renglones autobiográficos, Zulma y Adelia son sensibles y delicadas ante lo bello; a veces, ingenuas, parece que se aniñaran un poco y olvidaran que la vida es dura con ellas.

Zulma escribe en "La luna":

La luna parece una señora sentada en un sulky leyendo un libro de cuentos. Cada vez que miro y veo a la luna, le canto un versito muy dulce y parece que ella se quedara contenta conmigo y me diera las gracias. Yo amo mucho a la luna y más la quiero cuando la veo al anochecer alumbrándome.

Parece que unificara con el suyo el destino del árbol caído, y dice: "*Cuando un árbol se cae, nadie más quiere su sombra; lo cortan para leña; pero yo doy la razón al árbol después de caído, porque los hombres se hacen cobardes con los pobres árboles*".

(...)

Esta es una realidad: su vida interior reflejada punto por punto en estas composiciones libres. Pero los rodea otra realidad más: la miseria, que cada día con más vigor toma cuerpo en el rancho de la *vieja* Lucinda.

Es una miseria muy explicable: más bocas que brazos. Los hijos mayores, casados y apartados de la madre, viven ya el problema del propio hogar que ellos, con su juventud, quieren levantar firme, a prueba de contrariedades.

Los muchachos solteros, colocados como peoncitos en estancias o comercios, apenas si ganan un mal almuerzo. Todavía la madre, de tanto en tanto, debe hacerles una bombacha, una campera. La madre, con la hija mayor y los pequeños, se defiende como puede, estira como un elástico los últimos pesos, vende las herramientas del difunto alambrador, llora una ayuda a un vecino cuando ya no sabe qué poner en su olla:

–*Mamita manda decir si no puede prestarle un jarro de arroz, que mañana se lo devuelve.*

Lo mejor del caso es que esta mujer conserva entera su honradez y nunca deja de pagar una deuda, por insignificante que sea. Economía doméstica. Lo que para alguna dueña de casa es un arte y un orgullo, para Doña Lucinda es un cálculo infinitesimal, que llena sus noches de miedo, de un terror que nunca había sentido.

¿Cómo no habían de encontrar bueno, Zulma, Adelia y Efraín, el plato de sopa que se les da al mediodía en la escuela?

(...)

Cereceto, uno de los hijos solteros, trabaja de peón en una estancia vecina. A mediados de año, una pulmonía lo lleva a las casas. Aquel terror que se cernía sobre la vigilante noche de Doña Lucinda, ha dejado el lugar a la certidumbre de que la lucha ya no será posible. Un enfermo en las casas; una boca más, una fuente de gastos que no se sabe cómo atender.

Durante varias noches, la madre medita de dónde sacar dinero para pagar los remedios que el médico ha ordenado. Ella sabe la solución, pero le cuesta decidirse. Al fin, ahogados los razonamientos por la prisa, manda a las chiquilinas avisar a varios vecinos que vende su vaca lechera por treinta y cinco pesos.

–Pero mamita, y nosotros, ¿de dónde vamos a tomar leche?

La madre no responde; ni ella misma lo sabe. Manda ensillar el caballo de Cereceto y, sola, marcha hacia lo de Don Matías, ese anciano caritativo que tanto ayudó a Gerónimo Silva. Allí llora desgracias, que Don Matías ha oído mil veces, y regresa arreando ella misma una vaca lechera con su ternero, que el buen hombre le ha prestado, mientras su mano izquierda arruga contra las riendas un papel de diez pesos que no será necesario devolver.

Y con el dinero de la lechera vendida y los diez pesos que Don Matías le ha dado, la viuda se apresta a defender la vida de su hijo. Por dos veces, Cereceto sufre recaídas que alargan su enfermedad hasta la primavera. Cuando por último está bien, el médico lo da de alta, con prohibición de trabajar.

(...)

No son pocas las veces que Zulma o Adelia llegan a la escuela pidiendo:

–Doña Inés, mamita le manda pedir un jarrito de azúcar.

Hoy una cosa, mañana otra. La inseguridad de poder devolverlo hace que la pobre mujer pida en pequeñas cantidades, lo que hace más molesto el préstamo.

Me siento humillado por ella. Me acusan las bolsas llenas de fideos, trigo, harina de maíz guardadas para la sopa de los niños. Una tarde, me decido. De una bolsa de ropas viejas recibidas de Montevideo, aparto dos vestidos de niña, una tricota de varón, pantalones, bombachitas, y un largo vestido negro, de invierno. Después hago paquetes de harina de maíz, fideos, trigo. Y con tan poca cosa y un miedo grande de humillar, llego hasta el rancho, donde los ojos grandes de todos me dan las gracias.

(...)

Con la llegada de la primavera, una esperanza nueva anima a Doña Lucinda. Alimentan esa esperanza las tres cuadras vírgenes destinadas

a chacra en este campo fértil que el viejo J. B. ha entregado al chircal.

Mientras los vecinos van arando y plantando, favorecidos por unas pocas lluvias, la madre no sabe dónde conseguir bueyes y arado para cultivar su chacra. Al fin, cuando ya se resigna a dejar todo perdido, una vecina le pide a Darío, un hijo de quince años, para terminar de plantar unas melgas de maíz. Doña Lucinda cree haber encontrado su solución y, tímidamente, propone:

–Mire, Doña, yo no voy a cobrarle nada por el trabajo de Darío. Pero usted me hará el gran favor de prestarme sus bueyes y su arado por unos días para arar y plantar mi chacrita.

A los pocos días, es la misma Doña Lucinda la que a la salida del sol llama a los bueyes:

–Borracho!, Borracho, al surco! Sereno!, Serenooooo!

Y con una latita en la mano, Efraín, detrás suyo, siembra.

Cuando han plantado una cuadra y media, manda devolver los bueyes. No hay yunta que abra esta tierra tan dura. Quién sabe si podrá nacer lo poco que han plantado! Es tan tarde ya!

(...)

Cerca de fin de año, Cereceto comienza a trabajar. Así, un mes; luego, vuelve. No puede. Debe estar enfermo. Va a ver al médico del Borracho; debe ir a Tacuarembó, a operarse cuanto antes; tiene un quiste hidático en un pulmón.

¿Cuánto queda de aquellos cuarenta y cinco pesos, último dinero que entró en la casa? La madre se guarda diez pesos y al besar a su hijo le entrega lo que queda.

–Vaya, m'hijo y guarde esto debajo de la almohada, no vayan a robárselo en el hospital.

Se hacen largas las semanas a la espera de alguna noticia del enfermo. Los médicos lo ven demasiado joven para decirle la verdad. No es sólo el quiste hidático lo que tiene. Los pulmones están maltratados ya, a los dieciocho años, pero las cartas sólo dicen: "*El médico me halla bien y dice que pronto saldré*".

Cuando en diciembre voy a Tacuarembó, camino de Montevideo, la madre me entrega una carta para Cereceto: dentro, tres pesos más. ¿Y los hijos que quedan en casa?

(...)

Durante las vacaciones, Adelia y Zulma me escriben: "*Cereceto todavía no volvió. Este pueblo está cada día más feo*".

(...)

Marzo de 1944. Regreso. Todo parece estar igual que siempre, menos yo. Este año viviré solo en la escuela. Me acompañará únicamente un peón: Darío. Es un buen compañero.

Cuando visito el rancho de Doña Lucinda, le pregunto:

–*Y su chacra, ¿cómo está?*

–*Mal, maestro, no dio nada. Se plantó muy tarde, y lo poco que nació lo comió la langosta.*

Nace un pesado silencio, que corto:

–*¿Cuántos chiquilines me va a mandar este año, Doña Lucinda?*

–*Por ahora, los tres.*

–*¿Y después?*

–*Después, ninguno. Dentro de poco nos iremos otra vez al Paso. Don Matías me dará lugar para hacer casa allí.*

Pudo más el recuerdo de un pasado de cariño y felicidad que el deseo de poner nuevos rumbos en esta vida cansada. Ahora las niñas estarán contentas; Zulma tendrá su jardín en la "*bella ciudad del Borracho*".

(...)

Todavía van a la escuela. Todos los días les pregunto:

–*¿Cuándo se van?*

–*No sabemos, pero pronto. Mamita ya mandó pedir la carreta a Don Matías. Cuando esté desocupada, nos iremos.*

–*¿Están contentas de irse?*

–*Yo sí* –dice Zulma– *porque voy a estar cerca de mi gente.*

(...)

Lunes de Semana Santa. Darío dice que su gente saldrá esta semana. Es decir, Zulma, Adelia y Efraín no volverán más a la escuela. Es muy penoso, por todos nosotros.

Martes. Muy de madrugada, Luis, Pablo y Anastasio comienzan a deshacer el rancho. Desde la escuela, se ven sus siluetas recortadas contra la claridad del oriente. Trepados en los techos, sacan la paja y los palos que llevarán con ellos. Quedarán sólo las paredes de terrón. Una tapera más en la historia de los Silva. ¿En busca de qué todo esto? ¿Es que acaso habrá más pan en su nuevo rancho?

(...)

Dentro de una gran valija, guardapolvos y alpargatas esperan. Debo repartirlos esta semana. Tal vez no debiera darlos a ellos tres. No los gastarán en esta escuela. Sin embargo, ¿qué me importa a mí dónde los gasten?

Hago tres paquetitos y en ellos escribo: Zulma, Adelia, Efraín. Entre los paquetes un frasco de tónico para Cereceto, que por fin ha vuelto. Hago un envoltorio y me encamino hacia su rancho, que va empequeñeciéndose bajo las tenazas de Luis.

Es triste este cuadro. Sobre el techo, Luis desarma la quincha y entrega a su madre los secos mazos de paja. Doña Lucinda los toma con facilidad sobre su hombro y los alinea en

el suelo, donde Zulma, provista de un rollito de alambre, ata nuevamente la paja. De ahí Adelia los levanta en su hombro y los lleva más lejos, amontonándolos. Cuando venga Pablo con la carreta, todos ayudarán a cargarla.

Me acerco con pesar. Temo molestarlos en esta tarea en la que han puesto santidad. Creen estar redimiéndose. Cada tijera que Anastasio arranca de la cumbrera, los acerca a un futuro largamente deseado. Mientras miro, siguen trabajando. Junto a las paredes, han caído las pajas cortas, que no llevarán. Sobre ellas, cortándose las piernas, camina la madre con su mazo al hombro, sacudiéndose a cada regreso su vestido negro donde el polvo se ensaña. No se dicen una palabra. Cada cual sabe su trabajo y lo hace con prisa.

–*Vamos, má,* –dice Luis– *sólo nos faltan dos mazos.*

Bien pronto podrán sacar por ese agujero que como un ojo muerto mira al cielo, aquel cajón tan grande que no entra ni sale por las puertas, en el que en años mejores se guardaba maíz.

(...)

Dejo a la madre mi paquetito. Le explico que, aunque estén lejos, yo los seguiré queriendo.

–*No deje de mandar sus hijos a la escuela. Que aprovechen ahora que son chicos.*

–*Zulma no va a ir más. Es muy grande ya. Pero Adelia y Efraín van a seguir yendo a la escuela del Borracho.*

–*Muy bien, mándemelos esta tarde que les voy a dar el pase. Doña Lucinda, ¿me dejará a Darío?*

–*Sí, que quede, con usted va a estar bien.*

Me despido de la viuda y de los hijos mayores.

–*No se olviden; a mí me van a encontrar todo el año por aquí. Adiós.*

(...)

Por la tarde, llegan a la escuela los tres niños. Traen sus libros, que dejan para otros niños que no tienen.

Les hago los pases, los primeros que extiendo en mi vida. El salón, vacío, es el de siempre. Zulma y Adelia lo miran largamente. Después, me miran con intensidad. Estoy seguro de que me quieren, tanto como yo a ellas.

No sé qué darles, no pueden irse así. Tomo una carpeta llena de láminas de colores.

–*Siéntense en ese banco y elijan las que quieran.*

Hacen en silencio tres paquetitos. Y me devuelven la carpeta.

–*Díganle a su mamá que con esta barrita les haga mañana un poco de chocolate, para celebrar la casa nueva. Y ahora, váyanse, que los necesitan.*

Siento deseos de pedirles:

–No vayan a olvidarse de mí, por favor.

Quisiera perdurar en ellos, seguir ayudándolos.

Pero Zulma dice mucho más que mi silencio:

–Que sea feliz con sus niños, maestro. Y me tiende la mano.

–Gracias, Zulma. Eres muy buena. Los tres. Sigan siendo buenos. Vuestra madre lo necesita. Ayúdenla, como me ayudaron a mí.

(...)

Por la noche, rojos resplandores iluminan las paredes blanqueadas de mi pieza.

Junto a la tapera de los Silva, una fogata de paja seca se levanta al cielo. Recuerdo a los indios, sin querer. ¿Es esta fogata una señal de guerra? ¿No será ira también lo que está ardiendo?

(...)

Miércoles Santo. Esta mañana, a la salida del sol, los he visto pasar, a pie, detrás de la carreta cargada.

Adiós, Zulma.

Adiós, Adelia,

Adiós, Efraín.

José María Valverde, el poeta que bajó a la calle*

Permíteme, José María, que me refiera a ti y te despida empleando mi castellano del Sur, para darte las gracias, en nombre de ese Sur que hiciste tuyo.

Cuando se haga el balance global de la obra de Valverde habrá que abrir un largo capítulo bajo el título de *solidaridad*, palabra que resume una de las parcelas más fértiles de las muchas que cultivó este hombre honrado que acaba de dejarnos.

Duros fueron los años ochenta para América Latina. No os lo explicaré, todos lo sabéis. En medio del crujido de sociedades sufrientes, una luz pareció encenderse en América Central, en la Nicaragua que José María había aprendido a querer a través de la poesía y de su relación con los poetas. El dictador había huido, derrotado, y un alba de libertades y esperanzas se abría a un pueblo que por primera vez acariciaba la posibilidad de la justicia.

Aquí, en Barcelona, acababa de finalizar una larga etapa de opresión, de la que José María mucho sabía por el autoexilio que durante algunos años se impuso. La apertura hacia dentro coincidía con la apertura hacia fuera. Comenzaba a organizarse la solidaridad internacional y en ella se recogía el desafío de conciliar nuestras recuperadas libertades y tareas con la necesaria visión de un mundo unido en la conquista de pan y justicia.

En 1982 José María Valverde, con otros compañeros y compañeras, crea la Asociación Catalana de Amistad con Nicaragua, más conocida como Casa de Nicaragua. La presidió durante diez años; hasta el momento de su muerte siguió siendo miembro de su Junta Directiva; hasta hace unas pocas semanas los estatutos de la entidad establecían que el domicilio de la Asociación era el hogar de la familia Valverde sobre la calle Aribau. Quiero decir que durante

* Palabras pronunciadas por Miguel Soler Roca en el funeral que tuvo lugar en la Parroquia de Sant Ildefons de Barcelona el 8 de junio de 1996.

muchos años el nombre de José Maria y el del país centroamericano estuvieron estrechamente enlazados.

El poeta entonces bajó a la calle, cogió las banderas de los pueblos en combate y las agitó, en colorida fuente de nueva poesía; descendió de la cátedra y avanzó, con el pueblo, los primeros de mayo, los diecinueve de julio, bajo las pancartas; dejó por un momento el libro y se prendió del micrófono callejero, insistiendo: "*no los dejemos pasar*". Su elevado magisterio universitario se extendió al pueblo, en las aulas de la enseñanza común, en los clubes de barrio, en los centros culturales de los pueblos, en la Plaza de Sant Jaume, hablándonos del mundo y de América Latina, de Nicaragua enfrentada a la *contra* y al imperialismo, de Cuba desafiando el bloqueo y la hipocresía, de Panamá bajo las bombas, de la resistencia del pueblo salvadoreño, de Guatemala y sus indios atormentados, siempre irreconciliable con el despotismo y la injusticia. Redactó manifiestos y declaraciones, escribió en diarios y revistas, habló por radio, aceptó confrontaciones en la televisión, sosteniendo la terminante claridad de sus principios, sin querer disimular el enfado que en él provocaba la terrible marcha de las cosas, resultante de fuerzas fratricidas. Cuando necesitaba apelar al argumento supremo, nos leía versos de los poetas que amaba, esos que siempre son, con su visión anticipatoria, la vanguardia de la Historia. No le faltaron satisfacciones: el gobierno sandinista lo condecoró con la Orden Rubén Darío; en Cuba fue miembro del jurado del Premio Casa de las Américas.

Y todo esto, queridos amigos, no como algo añadido, no como una nueva senda llamada *solidaridad*, que se sumara a los muchos caminos que venía transitando, sino como un nivel más elevado de su pensamiento, como un engarce ineluctable de la realidad con su ética, con su estética, con su poesía, como un proceso en que lograban armoniosa síntesis la idea, la palabra, el sentimiento y la acción. De donde es legítimo concluir que José María fue un hombre integral, coherentemente integrado, victoria que solo algunos elegidos alcanzan.

Agrego que en este magisterio, en esta dirigencia formal y activa de grupos catalanes y españoles –y digo españoles porque gran parte de su labor solidaria se extendió a todo el Estado– José María renunció, sabiamente, a toda tentación de mando. Su autoridad emanaba de su gran saber y de su calidad humana; tal vez no quiso aceptar en conciencia el enorme peso de su ejemplo, hecho de silencios, de trabajos modestos y de una firme constancia en la de-

fensa de las ideas fundamentales. Trabajar con él era compartir y crecer, construir y confiar, aprender a situar correctamente las tolerancias y las intransigencias, perseguir con claridad los objetivos finales, siempre remotos, siempre irrenunciables. Duro y bello ejercicio, en el que fue acompañado, con ternura y fuerza a la vez, por su compañera Pilar, para quien vivir es, también, una obstinada militancia.

En esta hora de nuestro mediodía, recién viene amaneciendo en América Latina. En los dos sentidos del término. Las madres preparan en su metate las tortillas de maíz, los hombres uncen los bueyes, los niños se preparan para ir a la escuela o también, ay! , al trabajo, los poetas insisten en la búsqueda de la palabra hecha mensaje. La esperanza es, pese a todo, el derecho porfiado de los pobres.

Gracias, José María, por cuanto hiciste por el Sur. Quedas entre nosotros, aquí en el Norte (fíjate, cuántos jóvenes agitan banderas), allí en el Sur (un día todos beberán de los "*caudalosos ríos de leche y miel*", sin saber que tú contribuiste con algunas perfumadas gotas). No hay motivos insuperables –me lo digo a mí mismo, te lo digo a ti, querido hermano, os lo digo a todos– para el pesimismo. La vida sigue, la lucha continúa. No te lloraremos más, José María. Protegeremos la semilla que tú sembraste entre nosotros. Descansa en paz, Compañero.

Simón Romero Lozano*

Ante todo, una tardía explicación. El 15 de abril recibí de José Rivero un correo: "*Anoche partió nuestro inolvidable amigo Simón*". Y desde entonces, una avalancha de notas, entre ellas una de su hija Sabine. Hasta hoy mantuve silencio, obligado por circunstancias que poco tienen que ver con mis sentimientos. En efecto, por esos días suspendí mis actividades en Montevideo y las reinicié en Barcelona. A los 85 años de edad, esta mudanza no constituyó el mejor ámbito para poder comentar con serenidad y respeto mi relación personal y profesional con Simón. Intentaré hacerlo ahora.

Conocí a Simón en noviembre de 1969, cuando la UNESCO me designó para ocupar un puesto en la OREALC. Dirigía la Oficina la gran educadora argentina Luz Vieira Méndez, y uno de los integrantes del equipo era Simón, como Especialista en Planificación Educativa. Eran los tiempos en que las Naciones Unidas en general y la CEPAL en particular sostenían que el desarrollo era planificable. Soberanamente planificable. Tras su carrera como educador en Colombia y misiones en otros países de la región, Simón se había convertido en uno de los más competentes especialistas en la formación de personal para la elaboración de los planes nacionales de desarrollo educativo en los distintos países latinoamericanos. Su labor fundamental era por entonces la docencia. Recuerdo que con un colega de la CEPAL había elaborado un manual sobre su especialidad, muy difundido en aquellos años. Era, en la Oficina Regional, toda una autoridad gracias a la visión de conjunto y al vuelo que el trabajo planificador daba a su pensamiento. Más novato y con una especialización más

* Nota necrológica de homenaje al educador colombiano Simón Romero Lozano, de prolongada actuación como planificador de la educación en su país y en diferentes cargos en la UNESCO. Falleció en Chile el 14 de abril de 2007. Estas palabras fueron difundidas gracias a la red informatizada *Comunidad Educativa* que modera la educadora ecuatoriana Rosa María Torres.

restringida (mi área era por entonces la de la educación de adultos), muy pronto establecí con Simón una excelente y para mí provechosa relación profesional, que se enriqueció con un sincero afecto personal, compartido hasta hoy por nuestras respectivas esposas, Brigitte y Matilde.

Al fallecer Luz Vieira Méndez en 1971, la UNESCO designó a Simón Romero Director de la OREALC. Eran aquellos años muy buenos para la cooperación internacional. Algunos gobiernos conferían una auténtica prioridad al sector educación y, carentes de personal calificado como con frecuencia se encontraban, depositaban una gran confianza en la ayuda técnica del Sistema de Naciones Unidas, del que la OREALC era una muy decorosa antena. Simón logró crear en la Oficina un buen equipo de trabajo del cual él, más que el jefe, era el compañero coordinador. Y en lo externo, su agudo olfato político le permitía detectar las coyunturas neurálgicas a los efectos de una acción que, ante todo, debía ser oportuna. Un ejemplo: la misión de seis miembros de la OREALC, que él coordinó durante todo un mes en Perú, cuando el gobierno de Velasco Alvarado lanzó en 1970 su interesante Reforma Educativa. Fue, para mí, una inolvidable instancia de intercambios profesionales con insignes educadores peruanos. Y tras aquella primera misión, la Oficina dirigida por Simón siguió apostando por aquella experiencia.

Los métodos de trabajo de la UNESCO en la región incluían (siguen incluyendo todavía) la realización de reuniones regionales de Ministros de Educación. En varias de ellas participamos juntos, Simón y yo, tanto en la fase preparatoria de los documentos necesarios como en la realización propiamente dicha de las conferencias. La más memorable fue, sin duda, la que tuvo lugar en México en diciembre de 1979, oportunidad en que fue lanzado el Proyecto Principal de Educación. Simón viajó a la sede en París, donde yo ya me encontraba, y juntos procedimos a la revisión final de los documentos. La Conferencia tuvo la originalidad, con respecto a otras anteriores, de reunir a los Ministros de Educación con los Ministros encargados de la Planificación Económica, de modo que se enfatizaba la gravitación de la educación en el desarrollo económico y viceversa. La CEPAL preparó un documento especial para la Conferencia y el elaborado por la OREALC, bajo responsabilidad de Simón, contaba con un primer capítulo titulado “El desarrollo socioeconómico y cultural en América Latina y el Caribe y sus incidencias sobre la educación”, una de cuyas

conclusiones decía: *…al reflejar y consolidar en muchos casos las disparidades sociales y económicas, el crecimiento de la educación presenta serios desequilibrios en lo que refiere tanto a las oportunidades de acceso como a la calidad de la educación ofrecida a los diferentes grupos de edad, sexo, grupos sociales y étnicos, regiones, zonas y localidades.* Me parece una interpretación todavía sostenible, primero porque sitúa la educación en un contexto socioeconómico más amplio, y segundo porque hace de ese contexto un factor fundamental para la orientación y resultados del trabajo docente.

La Conferencia, en la que Simón y su equipo de la OREALC tuvieron destacada participación, aprobó la importante Declaración de México, la cual hizo un llamamiento a la UNESCO "*para que tome la iniciativa de proponer un proyecto principal que incluya los elementos fundamentales de esta Declaración*". Tales *elementos fundamentales* eran los siguientes: "*Ofrecer una educación general mínima de 8 a 10 años y proponerse como meta incorporar al sistema a todos los niños en edad escolar antes de 1999, de conformidad con las políticas educativas nacionales; adoptar una política decidida para eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y ampliar los servicios educativos para los adultos; dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación, hasta destinar no menos del 7 u 8 % de su Producto Nacional Bruto a la acción educativa…*". Nació así el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, sucediéndose una serie de reuniones y conferencias para su establecimiento y periódica evaluación en Quito (1981), Santa Lucía (1982), México (1984), Bogotá (1987), en todas las cuales Simón fue el elemento de continuidad desde la Dirección de la OREALC, salvo en la última de las mencionadas en la que, ya jubilado, colaboró en calidad de consultor.

Así, y a excepción de un breve período en que estuvo en la sede de París como responsable del proyecto de nuestra organización en materia de educación ambiental, y de otro período posterior a su jubilación en que desempeñó en Madrid la Secretaría General de la Organización de Estados Iberoamericanos, Simón dedicó un conjunto de años –yo creo que los más productivos de su carrera– a la puesta en marcha y ejecución del Proyecto Principal. Varios colegas han señalado, con razón, que ese proyecto constituyó un antecedente regional de lo que, a partir de 1990 (Jomtien) y 2000 (Dakar), sería el programa mundial de Educación para Todos. Con diferencias ob-

vias: en el primero el acento estaba puesto en el esfuerzo de los países, con mecanismos de cooperación horizontal y una función de estímulo y apoyo técnico de la UNESCO. En el segundo, los asociados internacionales son algunos más, entre ellos, en el caso latinoamericano, el BID y el Banco Mundial, con el penoso resultado de que para acercarse a las metas propuestas los gobiernos comprometieron el futuro de los pueblos contrayendo considerables deudas. Y digo *acercarse* a las metas y no *alcanzarlas* porque, a pesar de los esfuerzos de hombres como Simón, sinceros y calificados servidores de la función internacional, y del empeño de miles de técnicos nacionales que creen en las posibilidades de hacer de la educación un factor de desarrollo personal y social, las cifras nos siguen siendo esquivas: no hemos logrado la alfabetización universal, ni la expansión de la educación de jóvenes y adultos, ni el ansiado incremento de la inversión en educación en los presupuestos nacionales, ni siquiera la más realizable: la escolarización primaria completa.

¿Estamos ante un gran fracaso contemporáneo? Si tal fuera el caso, opino que se trataría de un fracaso colectivo, planetario, de todos nosotros. Hoy preconizamos, con toda razón, la *educación para todos.* Mientras no la consigamos, el desafío y el eventual fracaso son también *para todos*. Hombres como Simón cumplieron una función precursora al dar un salto cualitativo fundamental: pasar de las técnicas de la planificación de la educación al reconocimiento de la naturaleza política del hecho educativo y a la constante subordinación de los medios, que tanto deslumbran a los *expertos*, a la definición lúcida de los fines, únicos que pueden centrar el trabajo del educador en la constante lucha por hacer realidad el derecho de todos a la educación. Quisiera explicar con alguna digresión a qué me estoy refiriendo.

Conversar con Simón constituía un placer y a la vez un trabajo, del que yo siempre resultaba enriquecido. La elaboración de un documento propio de la OREALC o solicitado por París daba lugar a prolongados intercambios de puntos de vista, a veces con participación de todo el equipo y muchas veces en un más íntimo mano a mano. Cuando su oficina ya estaba llena del humo de sus inseparables cigarrillos, me decía: "*Vamos, Miguel, al jardín, a poner este tema en claro*". En efecto, la casa de la OREALC contaba (¿cuenta todavía?) con un extenso espacio verde, en el que nuestra conversación proseguía, en un viaje reflexivo cuyo punto de llegada era –cuando el paseo cumplía

sus objetivos– la identificación de las ideas fundamentales a redactar y el orden en que ellas debían ser presentadas. Cada uno se ponía al trabajo y el borrador de su parte iba tomando forma. Pasados unos días Simón me citaba de nuevo. "*¿Sabes, Miguel?* –me decía–

> *le he estado dando vueltas a nuestro documento y ahora lo veo distinto. Lo que pensábamos poner al principio se presta mucho más para ser presentado como una conclusión, al final. Y tal o cual idea rectora con la que nos habíamos encariñado debería ser abandonada, pues los gobiernos la podrían malinterpretar. Debemos descartar lo ya escrito y desarrollar otro concepto, en el que he estado pensando toda la noche, mucho más cargado de futuro. ¿Cómo lo ves?*"

Y así, interminablemente. Aprendí de Simón a ser modesto, paciente, exigente, a cultivar sistemáticamente la duda, a plantearme la posibilidad opuesta, a no dar ningún trabajo por concluido hasta que estuviéramos seguros de que ya no nos era posible seguirlo perfeccionando. Este magisterio de Simón, este esfuerzo por huir de la pericia fácil y por acercarse al auténtico saber, que aplicaba con mayor severidad a sus exposiciones que a las ajenas, me ha sido de enorme utilidad durante toda mi vida profesional. Simón era el *antiexperto*, un modelo a retener tanto entonces como hoy.

Quiero dar testimonio de cuán agradable era trabajar con Simón. En el tratamiento individual con el personal profesional, en todo tipo de reuniones, en la cotidianidad burocrática y aun en los momentos de emergencia, cuando el éxito final de una operación mayor largamente preparada dependía del acierto de una decisión o de una palabra, Simón era un timonel afable, concertador de voluntades, negociador dotado de inagotables recursos en búsqueda de una salida a las situaciones más intrincadas. Muchos años lo traté y nunca le vi perder la serenidad. Estoy seguro de que los funcionarios auxiliares de la Oficina también le recuerdan así, reconociendo con gratitud esa buena educación tan colombiana en el trato, como nos debe estar ocurriendo a cuantos compartimos con él trabajos y responsabilidades profesionales.

Y no cabe pensar que fuera un ser blando. Ocupaba la Dirección de la OREALC el 11 de setiembre de 1973, el peor día de nuestra estancia en Chile. De común acuerdo con la Representante de las Naciones Unidas en Chile, Margaret J. Anstee, y con el Secretario Ejecutivo de la CEPAL, Enrique Iglesias, autorizó de inmediato a varios profesionales de la Oficina a constituir un grupo de defensa de los refugiados extranjeros en Chile, varios días antes

de que llegara a Santiago el Representante del ACNUR y de que la sede de la UNESCO en París hiciera suya tal decisión. Y me dio un gusto inmenso oír de sus propios labios, varios años después, cómo en la Oficina que dirigía, con todas sus extraterritorialidades y privilegios, había acogido, en situación de extrema necesidad, a alguna mujer enferma, perseguida por la implacable dictadura de aquellos primeros meses y a la que se las ingenió para proporcionar asistencia médica. Era un ser humano de alta y rara calidad.

Trabajamos por última vez juntos en noviembre de 1985, en Montevideo. El recientemente estrenado Gobierno Uruguayo había solicitado a la UNESCO el envío de una misión para cooperar con los técnicos nacionales en el tendido de las líneas fundamentales de la futura educación, llamada a reconstruir lo que once años de dictadura habían destruido. La integrábamos Simón Romero, Silvain Lourié, por entonces Director del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, y yo mismo, ya jubilado y viviendo en el extranjero, como viejo conocedor del país y de su educación. Trabajamos una semana. Viejos amigos y veteranos de la cooperación internacional, los tres integrantes de la misión analizamos del revés y del derecho la situación, dándonos ánimos en la dificultad. Con escasos frutos, por razones que no viene al caso exponer.

No volví a ver a Simón. Él quedó en Chile, yo regresé a Barcelona. Hacia fin de año, intercambiábamos saludos, de los que la iniciadora era casi siempre Brigitte, extraordinaria mujer. Fue la nuestra durante estos últimos veinte años una amistad callada, sin otro mensaje que el que venía de un pasado en que la historia, por lo menos la latinoamericana, parecía haber seguido durante algunos años una marcha ascendente. Me atrevo a pensar –y confieso ser consciente de lo arriesgado de este pensamiento– que los años recientes no deben haber aportado a Simón, en lo profesional, grandes alegrías. Ha habido demasiadas *décadas perdidas*, demasiadas claudicaciones, insoportables endeudamientos, graves pérdidas de soberanía. Los trabajadores sobre el terreno, aun los más maltratados, viven con frecuencia en su tan difícil tarea cotidiana el goce de percibir un cambio en un niño o un adolescente, un crecimiento individual y hasta, a veces, un avance local colectivo. El hombre de síntesis, el planificador, el político de la educación no cuentan con esos puntos de referencia concretos. Más inclinado a filosofar críticamente que a conformarse con asideros de

poco alcance, Simón debe haber vivido con preocupación –es la palabra más suave que se me ocurre– la última evolución de la educación, en su entorno inmediato y mediato. Pero no fue nunca un pesimista, y espero que no lo haya sido en sus últimos años, sino un educador sagaz y penetrante, que nos acaba de dejar a todos la lección de su gran empeño por servir la causa de la educación con el poco frecuente compromiso de interrogar la realidad, interrogándose a sí mismo.

Palabras en oportunidad de recibir el titulo de Doctor *Honoris Causa* de la Universidad de la República*

Señor Rector de la Universidad de la República, Ing. Rafael Guarga

Sr. Director Nacional de Educación, Dr. Luis Yarzábal

Sr. Pro-Rector de Extensión de la Universidad de la República, Ing. Agr. Carlos Rucks

Señoras y Señores Miembros del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República

Compañeros Elsa Gatti, Carlos Acuña y Agustín Cano, miembros de la CODE

Amigas, amigos:

Mis primeras palabras, emitidas con la emoción que todos ustedes pueden suponer, van dirigidas al Ing. Rafael Guarga, Rector de la Universidad de la República, y a todos aquellos que, dentro y fuera del ámbito universitario, apoyaron su iniciativa personal de concederme, como acaba de hacerse, el para mí muy honroso título de Doctor Honoris Causa de esta Casa de Estudios. Créanme todos, me siento sinceramente abrumado ante tal muestra de generosidad respecto a mi persona y profundamente agradecido a la comunidad universitaria pública por esta tan sorpresiva como elevada distinción.

Doy las gracias, igualmente, por todo lo que esta tarde se ha dicho y se ha leído en referencia a mi persona y a mis actividades profesionales en términos plenos de benevolencia y amistad, amistad de la que me siento muy orgulloso. Agradezco, igualmente, a Ezequiel que haya cantado para todos nosotros.

De muchos colegas y amigos uruguayos, latinoamericanos y europeos he recibido mensajes llenos de afecto. Estoy, por ello, igualmente muy reconocido, en particular por las palabras que me han llegado de mi Catalunya natal.

---

* El Consejo Directivo Central de la Universidad de la República resolvió el 27 de junio de 2006 otorgar el título de Doctor Honoris Causa al Mtro. Miguel Soler Roca. La ceremonia de entrega tuvo lugar en el Paraninfo de la Universidad el 14 de julio de 2006.

Y, en fin, no sé cómo corresponder al calor solidario que todos ustedes me brindan al acompañarme en circunstancias para mí tan excepcionales, en testimonio de una estima mutua que hemos construido a lo largo del tiempo. Agradezco, especialmente, la compañía de amigos y amigas del interior y hasta del exterior del país. Gracias, señoras y señores; estoy tentado de decir: gracias, compañeros, como si estuviéramos en una reunión más de trabajo.

* * *

En oportunidades como ésta, es inevitable recorrer el viaje –en mi caso ya muy largo– desde las raíces, empezando por las familiares, las escolares, las del crecimiento adolescente, las de los inicios profesionales, raíces todas ellas fundamentales para poder llegar a un cierto estado de madurez. Nada de lo que somos nos pertenece en exclusividad. Por eso quiero asegurarles que, al recibir este título, siento la necesidad de compartirlo.

No teman, no les fatigaré con mi currículo ni con un largo listado de personas y personalidades de cuyas orientaciones me siento deudor. Soy, lamentablemente para mí y para quienes acompañan mis emociones, hombre de lágrima fácil, de modo que tendré que recorrer muy rápidamente y con sacrificio de mis sentimientos más íntimos el recuerdo de algunos de mis seres queridos. Comenzando por mis padres, inmigrantes, pobres y moralmente robustos, y en particular por Serafina Roca, mi madre, de profesión lavandera, de vocación educadora de cuatro hijos que nos hemos mantenido unidos en la admiración y gratitud por sus sobrehumanos sacrificios. Sigo con Nelly Couñago, mi primera esposa. Puso alegría en mi vida y la sembró generosamente en las escuelas y vecindarios de este y de otros países. Desde hace cuarenta años me acompaña Matilde Espino, mi segunda esposa, solidaria con los perseguidos hasta la temeridad, amorosa y crítica tutora de todos mis pasos. Y luego está Mariana, mi hija; ella levanta el barro en su torno de ceramista; yo levanto cada día más mi admiración por su fortaleza moral ante todo tipo de obstáculos. La familia, pródiga en experiencias migratorias, cuenta con tres hombres más, que tienen la virtud de ser, en el sentido más exigente de los términos, bellas y buenas personas. Con estos seres de mi entorno inmediato, no podré nunca saldar mi más preciada deuda.

Comparto las alegrías de este momento con muchos colegas; unos se encuentran en esta

sala, otros lejos y hasta muy lejos; la lista de los que ya no están entre nosotros es lamentablemente muy extensa. Seré injusto, más adelante, cuando por distintas razones mencione sólo a algunos de ellos.

En tanto que educador, fui beneficiario hacia mediados del siglo pasado de la experiencia, la sabiduría y la amistad de un cuantioso contingente de maestros y maestras de ejemplar solidez profesional y ética. Tan efectiva fue su incidencia en la escuela y en la sociedad uruguaya que la dictadura militar pretendió, sin lograrlo, condenar sus nombres y sus obras al olvido. Ahora, en proceso de redignificación de la educación pública uruguaya y de sus trabajadores, necesitamos apropiarnos del espíritu constructor de aquellos hombres y mujeres. Como una constante existencial, me siento en deuda con ellos, como me siento en deuda también con sectores de esta Universidad con los cuales los maestros rurales tendimos puentes de estrecha cooperación y mutuo aprendizaje: el Departamento de Extensión Universitaria, la Escuela Universitaria de Enfermería, las Facultades de Agronomía, de Medicina y de Arquitectura, entre otros. Esos contactos fueron manifestaciones precursoras de lo que hoy es una decidida política descentralizadora de nuestra universidad pública.

Trabajé más de veinte años en la UNESCO. Tal vez lo mejor que pude hacer en ese organismo fue el aprendizaje de que en todos los rincones del mundo hay seres extraordinarios, que trabajan en favor de la paz, del derecho y de la cultura, con los que valía la pena compartir el saber uruguayo en materia de educación, del que yo no era creador pero sí el depositario y el portavoz. Quiero recordar, entre muchas otras, a tres personalidades del mundo internacional: a Margaret Anstee, de las Naciones Unidas, inglesa, admirable por su sincero amor por los seres y culturas del Sur y por sus abnegados esfuerzos en favor de un auténtico y endógeno desarrollo de los pueblos. A Amadou Mahtar M'Bow, senegalés, Director General de la UNESCO, que supo hacer frente con dignidad a la ira de los poderosos con su resistencia personal e institucional a toda forma de discriminación e injusticia; y a Sema Tanguiane, armenio, Subdirector General de la UNESCO en el área de la Educación: de él aprendí a servir la tarea asignada con rigor, con método, con las mayores exigencias cualitativas, con infatigable espíritu de servicio a la causa internacional. Los recuerdo y les pido que, a la distancia, acepten compartir el momento que vive su antiguo subordinado, que les sigue respetando y queriendo. Y tres nombres más, de compa-

ñeros educadores ya desaparecidos: José Blat Gimeno, valenciano, y Ricardo Nassif y Ángel Diego Márquez, ambos argentinos.

No me es posible pasar a otros temas sin expresar que esta trayectoria tiene una robusta columna vertebral: la educación pública uruguaya. Desde los cinco años de edad me está formando; desde los veintiún años la estoy sirviendo. Le soy deudor de lo que fui, de lo que soy, de lo que pude hacer, de lo que me permite hacer ahora. Fueron muchos los que influyeron en mí desde ese cimiento ciudadano. Un nombre más, que lo simboliza: Luis Gil Salguero, mi profesor de filosofía durante varios años.

Al decir que me complace compartir con ustedes las alegrías del momento agrego que también quiero que compartamos, que nos comprometamos a seguir compartiendo la elevada misión y el exaltante desafío de trabajar en favor de la educación pública nacional.

* * *

El acto de esta tarde tiene lugar en el Paraninfo de la Universidad de la República, este Paraninfo que constituye la expresión espacial más elevada de la cultura nacional.

Deseo referirme a él como testigo de mi vida profesional, como ámbito acogedor de mi palabra.

Ocupé esta tribuna los días 2 y 3 de marzo de 1961. Las autoridades de la enseñanza primaria de la época habían desmantelado, en decisión propia de gente retrógrada, soberbia e ignorante, todo lo que los educadores estábamos haciendo por el futuro de la familia campesina. Con el respaldo de la Federación Uruguaya del Magisterio, los maestros rurales nos reunimos, viniendo delegaciones de todo el país. Durante dos días sesionamos en esta sala.

Me correspondió argumentar aproximadamente así: como quienes mandan retiran a la escuela rural sus instituciones básicas, reconstruyámoslas nosotros con nuestros propios medios y con aquellos recursos de que carecen los jerarcas de esta hora: tenacidad, rumbo, experiencia y solidaridad.

Así nació, en esta sala, el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER). El proyecto de resolución al que di lectura y que fue aprobado por aclamación decía textualmente:

> "*En el caso de que el Consejo de Enseñanza Primaria no ponga en funcionamiento la Sección Educación Rural en los plazos que quedan establecidos, el magisterio rural dará los pasos necesarios para brindarse a sí mismo, en forma autónoma, la asistencia técnica que necesita para el cumplimiento del programa vigente* [que era el de 1949] *y para que la educación rural del*

país continúe su firme proceso de crecimiento. A tales efectos se encomienda a un equipo constituido por los compañeros Nelly Couñago de Soler, Ana María Angione, Homero Grillo, Miguel Soler, Abner Prada y Weyler Moreno, la adopción de todas las medidas conducentes a la creación y funcionamiento de esta institución, que se denominará Instituto Cooperativo de Educación Rural".

El ICER contó con más de mil asociados, trabajó sin recibir subvención alguna y fue ampliando sus objetivos iniciales, abnegadamente servido por Homero Grillo, uno de los grandes del magisterio nacional, y apoyado por decenas de colaboradores ilustres, entre los cuales quiero mencionar a Don Carlos Quijano. Otros tres grandes fueron miembros de su Comisión Asesora: Yolanda Vallarino, Julio Castro y Enrique Brayer.

Tras catorce años de generoso y provechoso esfuerzo, allanado su local varias veces por las Fuerzas Armadas, el último tiempo del ICER fue de obligada resistencia hasta que en 1975 cerró sus puertas y ocultó sus preciosos archivos. Había nacido en este Paraninfo.

Volví a tomar la palabra entre estos muros en febrero de 1986, cuando, superada la dictadura militar, la Universidad de la República reinició sus Cursos Internacionales de Verano. Luis Carlos Benvenuto me invitó a hacerme cargo de una serie de disertaciones sobre temas de educación. Aunque la inscripción había sido razonablemente limitada, la demanda por escuchar voces libres tras tantos años de silencio pudo más que las previsiones y Benvenuto fue ampliando la matrícula de mi curso que, si no recuerdo mal, superó las 500 personas. Otro tanto ocurrió con los demás cursos, en especial con los que Roque Faraone debía impartir sobre temas de comunicación. Desbordados los locales disponibles, acordamos con Benvenuto y Faraone constituir dos grupos de asistentes. Yo ofrecía mi exposición a la mitad de ellos en el Paraninfo mientras Roque hacía otro tanto desarrollando su tema en la vecina sala Vaz Ferreira de la Biblioteca Nacional. Y a continuación rotábamos. Roque repetía su clase en el Paraninfo al primer grupo y yo lo hacía en la Sala Vaz Ferreira con el segundo. Si menciono estos hechos es para recordar a ustedes que en aquellas circunstancias resultó reconfortante que la Universidad pusiera a disposición de tantos centenares de educadores su prestigioso Paraninfo, para devolverles la visión crítica y la voluntad reconstructora requerida en aquellos momentos de la postdictadura recién estrenada.

Ocupé este mismo sitio el 28 de agosto de 1987. Se había constituido una comisión ciu-

dadana para rendir homenaje a Julio Castro, el maestro y periodista que la dictadura había secuestrado y asesinado diez años antes, en agosto de 1977. El acto fue acogido en este Paraninfo, que resultó, como ocurre tantas veces, insuficiente para recibir una multitud de consternados e indignados ciudadanos.

Marta Demarchi presentó, con su reconocida solvencia de docente universitaria, el vigoroso perfil pedagógico de Julio. Dahd Sfeir nos conmovió con la lectura de las últimas cartas intercambiadas, por clandestinas vías, entre Julio desde Montevideo y Carlos Quijano desde su exilio mexicano. Fue un momento de recogimiento el que nos brindó la gran actriz al presentarnos alternativamente los mensajes de aquellos dos compatriotas que se esforzaban por poner algo de luz en sus respectivos caminos, por entonces forzosamente sombríos. El último diálogo entre dos grandes maestros.

Yo también participé en esa ocasión, refiriéndome a Julio como mi maestro, mi compañero de tareas en Uruguay y en América Latina y también mi amigo durante casi 40 años.

Fue esa noche que intercalé en mi homenaje palabras que repetiré ahora, textualmente, y que algunos considerarán heréticas. Dije entonces y repito:

> "*Y puesto que el daño que padeció nuestro común amigo le fue inferido bajo un régimen militar, he venido a formular votos, en este recinto de pensamiento, de ciencia y de humanismo; por el día en que nuestro planeta haya abolido todos los ejércitos y todas las armas, por el día en que la violencia entre hermanos haya desaparecido, aun en sus más sutiles y solapadas formas*". (...) "*¿Es éste un sueño? Claro que sí, pero ¿qué función más alta cabe a la educación que la de sembrar sueños y cultivarlos, paciente y amorosamente, en perspectiva de siglos si es preciso, hasta su fructificación?*".

Esto dije entonces y repito hoy, como también formulé entonces y quiero repetir ahora la dolorosa pregunta: *¿Dónde está Julio Castro?.* Emitida aquí, en el Paraninfo que la Universidad ha hecho el Paraninfo de los ciudadanos, esta solemne y trágica pregunta no debería quedar por más tiempo sin respuesta.

Ya ven ustedes, Señor Rector, queridos amigos, queridas amigas, que mi relación con el Paraninfo cumple ahora 45 años. Si he evocado, al mencionarlo, estos tres importantes momentos de mi vida es porque siento que, de algún modo, el acto de hoy confirma en qué gran medida la Universidad de la República es una institución del pueblo uruguayo, por su vocación republicana, y por autónoma y por cogobernada. Es

del pueblo tanto cuando en este Paraninfo se escuchan las voces de mayor prestigio de América Latina como cuando en él se vela lo poco que queda de los restos de alguno de nuestros mártires o cuando se ceden sus micrófonos a los educadores.

* * *

Pero no quisiera que mis palabras respondieran solamente a tentadores sentimientos de nostalgia. La *nostalgia* debe ceder terreno a la *memoria* y ésta ser la fuerza motivadora de la *propuesta* y ésta, a su vez, portavoz del *compromiso* y herramienta de la *reconstrucción*. ¿Por qué digo compromiso? ¿Por qué lo asocio a la reconstrucción?

He vivido muchas décadas en Uruguay. El año pasado fue editado mi último libro que tenía por subtítulo estas palabras: "*Educar en Uruguay: de la construcción al derribo*, *de la resistencia a la esperanza*". No repetiré lo bien sabido: desde Varela hasta mediados del siglo pasado, nuestro país construyó uno de los mejores sistemas educativos del mundo. Lo gocé de niño, como alumno. Y durante casi veinte años participé en la privilegiada aventura de seguirlo edificando. Los años cincuenta fueron de grandes realizaciones. Echaron después –como decía Julio Castro– "*los caballos en la huerta*". Vinieron las tensiones de la predictadura, los primeros estudiantes muertos, y luego la dictadura, ese oscuro túnel que hizo de la educación y sus instituciones, de los educandos y de los educadores, junto a los obreros, sus víctimas preferidas. Y entonces –y que me perdonen los historiadores que pueden pensar lo contrario– perdimos la gran oportunidad. La gran oportunidad para el país y para la educación no fue captada y servida en el momento histórico, político y psicológico obligado, es decir, en la segunda mitad de la década de los ochenta. Nuestros dirigentes se empeñaron en ocultar el pasado en la caja fuerte, en regresar a prácticas ya caducas, en frenar en el pueblo el legítimo derecho a la reconstrucción nacional. El derrumbe prosiguió, cada vez que se dijo *¡ Silencio!!!*, *de eso no se habla!*, cada vez que se adujo que no había dinero para casi nada, en cada ocasión en que se extranjerizaba nuestra tierra, en cada encubierta oportunidad en que se suscribían nuevos fatídicos empréstitos, en cada informe estadístico que nos advertía: ¡Cuidado!, la pobreza crece y la infantil mucho más! La casa se nos fue demoliendo y con ella fue decayendo la educación, en cada instancia en que se ignoraban las propuestas de los educadores, cada día, cada mes y cada año en que la

educación navegaba regida por los iluminados, en cada presupuesto abaratado. Quienes se ocupaban de la educación desde el llano apelaron a la hermosa tradición de todos los pueblos: la resistencia. Honor a los resistentes de tantos años! Yo estaba fuera, puedo entonces rendirles homenaje sin sentirme implicado en su obstinado esfuerzo y en su enorme mérito. Custodiaron lo mejor que habíamos edificado.

Hasta que el pueblo dijo ¡Basta! La mayoría dijimos ¡Basta! Invertimos la clepsidra y empezamos a vivir el nuevo tiempo, asumiendo que había llegado la hora del cambio. En eso estamos. ¿Estamos? ¿Estamos todos viviendo la hora del cambio? Me lo pregunto, cada día más preocupado.

Ciertamente, las fuerzas adversas a todo cambio están ahí, atentas a todo lo que hacemos. Es natural. Y no son ellas, viejas conocidas, las que más me preocupan. Pero importa que no fracase el cambio que deseamos, llevado hacia adelante y hacia arriba, entre todos, sin precedentes pero con años de gestación. Por su urgencia, por su profundidad, por su naturaleza pacífica, democrática y atenta al derecho de todos, este cambio, *a la uruguaya*, constituye toda una experiencia, es decir, un aprendizaje, el tránsito por una ruta inaugural. Porque sin duda no nos resulta fácil desprendernos de ciertos rasgos que de un pasado tan pertinaz han hecho carne en el pueblo uruguayo.

No soy político ni politólogo, pero al observar la dinámica social de que somos partícipes, pienso que la tarea renovadora en materia de educación es inmensa, comenzando por poner orden en la casa, tarea difícil pero insoslayable, ya emprendida en el ámbito de la ANEP. Y admito que casi todo lo nuevo está por hacerse. El sustento filosófico de la educación de estos últimos años no nos sirve, en parte porque no existe, por lo menos explícitamente, en parte porque sus ideas rectoras deben ser evaluadas y algunas de ellas francamente rechazadas. De modo que tenemos por delante la refundación ideológica, axiológica y estructural del sistema nacional de educación.

Para poder recorrer este camino hacia el cambio, cada uno de nosotros tiene que aceptar el desafío de su propio cambio. Y es aquí que me parece justo hablar de compromiso. Me dirijo especialmente a los jóvenes, a los estudiantes universitarios, a los maestros y profesores noveles y a quienes se preparan para serlo en el futuro, a los que cursan todavía estudios medios, a los que quisieran estudiar y no pueden hacerlo. Sigue siendo, naturalmente, tiempo de reivindicaciones, algunas de ellas –siento pena al decirlo– viejas e insatisfechas

reivindicaciones. Comprometerse no es renunciar a ellas sino enmarcarlas en una cabal comprensión del momento histórico que vivimos, que sigue siendo el de un país pequeño, pobre y dependiente, que ha abierto ahora la oportunidad de volver a ser culturalmente grande, de aventar la pobreza produciendo más y distribuyendo mejor, de reemplazar la dependencia por la plena soberanía, fortaleciendo sus alianzas con los países hermanos y con todos aquellos pueblos que no se resignan a seguir siendo *países en desarrollo*.

A quienes hoy están estudiando me permito decirles: no se conformen con aprobar sus personales exámenes ni con conquistar sus codiciados y merecidos títulos. No ahoguen sus dudas en cualquiera de las formas del éxito; movilícense en busca de respuestas, piensen en cómo poner los saberes adquiridos a disposición de un país que los necesita, desesperadamente, para brindar sus frutos a esa tercera parte de nuestra población a la que hemos dejado a mitad de camino. No se culpabilicen; pero eviten caer en las tentaciones de una sociedad planetaria que nos necesita enajenados, competitivos, egoístas, buenos consumidores y, sobre todo, distraídos.

Justamente hoy es 14 de Julio, fecha a tener siempre presente. Defiendan su *libertad*, jóvenes estudiantes, venzan la tentación de creer que la *igualdad* no es posible, cultiven la *fraternidad*, contribuyendo republicana y austeramente a que Uruguay sea un país solidario, donde las grandes e inaplazables metas sean conquistadas y disfrutadas por todos.

Y a mis colegas maestros y profesores les reitero lo que muchas veces he escrito: acompaño sus justas reivindicaciones, las hago mías pidiendo a todos aquellos altos dirigentes nacionales que en el Poder Ejecutivo y en el Poder Legislativo tienen responsabilidades en la confección y aprobación de los presupuestos que continúen examinando con rigor e imaginación todas las posibilidades de poner a disposición de la educación pública, desde la inicial hasta la de posgrado, los recursos que se requieren para que la nación cumpla con su consigna de ofrecer a todos una educación de calidad a lo largo de toda la vida. El pueblo tiene derecho a ella. Para la República es una necesidad, una condición de la pública felicidad.

Pero hay por lo menos dos contrapartidas, compañeros, dos grandes compromisos. El primero es el de servir al pueblo con profesionalidad pero también con el esfuerzo y con la abnegación que las circunstancias requieren. La Patria padece hoy un considerable retraso educativo y cultural, los niños son víctimas de

graves carencias, los jóvenes desertan de las aulas, muchos de ellos autodestruyen su futuro; con muchos adultos y sobre todo con muchas adultas nuestra deuda sigue profundizándose. Yo sé que el gran esfuerzo de reconstrucción nacional no es tarea sólo de educadores, pero una parte del que hay que realizar nos está reservado a nosotros y sólo a nosotros. Discutamos, veamos qué nos corresponde hacer y hagámoslo, mejor dicho, sigámoslo haciendo, porque en todos los puntos cardinales hay educadores que ahora conocen el cansancio físico pero están felices, porque se han liberado del cansancio moral que empañó durante tantos años su trabajo.

Y un segundo gran compromiso, compañeros. Continúen estudiando, formándose, creciendo profesionalmente. Y esto es más difícil aun. Con todo respeto por quienes ejercen hoy esta función, digo que los formadores de educadores son hoy pocos ante tantas necesidades. Tendremos que autoformarnos, interformarnos, constituir círculos de estudio, intercambiar experiencias, acentuar al escribir nuestro rigor crítico, convencernos de que el país cuenta, en forma tal vez inorgánica, con colegas, unos ya retirados, otros en actividad, que saben trabajar, que conocen los secretos de la profesión, que están dispuestos a compartirlos. Al esfuerzo oficial en este campo de la formación y el perfeccionamiento docente, tenemos que sumar nuestras propias medidas de emergencia, sin esperar a que todo nos sea dado, con la vieja creatividad crítica que tantos resultados nos dio en el pasado.

Afirmo seriamente mi convicción de que la crisis de la educación es tan profunda como la del país. Pero sabemos qué queremos cambiar y aunque sea poco perceptible, se ha comenzado a hacer, con rumbo y con responsabilidad. Repito que poder cambiar lo que nos es exterior supone también cuestionar nuestros valores y nuestras prácticas personales. Aceptemos el reto de hurgar en lo más profundo de nuestra conciencia profesional. Lo considero una exigencia ética del momento. De esta generación no se dirá que fue una generación *perdida*, sino una generación *quemada*. Porque se necesitará, creo, toda una generación, no para volver a ser lo que ya fuimos, sino para llegar a ser lo que debemos ser. No perdamos de nuevo una ocasión histórica. Pongámonos al servicio de la historia, sin mesianismo, pero con ese compromiso personal y profesional al cual me he permitido invitarles.

* * *

Y ahora, para concluir, quiero pedir la indulgencia de todos ustedes. Una ceremonia como la de esta tarde colma una vida. Después de hoy todo será distinto para mí. Así lo siento. Porque no habré de olvidar en ningún momento que al otorgarme este título, la Universidad de la República ha emitido una opinión favorable sobre mi trayectoria personal y profesional. Es decir, que me siento comprometido ante usted, Señor Rector, y ante las demás autoridades de esta Casa que acordaron ese pronunciamiento. Y ante todos ustedes, que han querido acompañarme esta tarde.

Ocurre que no puedo retirarme, ni reducirme al silencio, ni convertirme en el mero custodio de mi nombre. Continuaré, en el grado en que me sea posible, mis actividades en la ANEP y en la Comisión Organizadora del Debate Educativo, que ya todos denominamos CODE. Es decir, el lunes retomaré mis funciones, que son las de un trabajador más de la educación. Por eso pido una especie de moratoria, abrir un paréntesis en el descanso a que este título podría hacerme acreedor, para proseguir activo durante unos pocos meses más. Entiendo bien que nadie me ha invitado a quedarme en casa a partir de ahora; soy yo el que reconozco que se ha producido un cambio que me obliga, frente a la Universidad, frente a todos ustedes, frente a mí mismo, a ser más cuidadoso que nunca en lo que hago y digo. Pues bien, pido permiso para seguir obrando desde el llano con mis palabras de siempre, con frecuencia poco afortunadas.

Las autoridades de la enseñanza, presididas por mi amigo el Dr. Luis Yarzábal, activas protagonistas como me consta diariamente de un denodado esfuerzo renovador –para el que la plena autonomía prescripta por la Constitución es condición fundamental– me han confiado algunas tareas, que considero importantes. No quisiera privarme del placer de seguir cumpliéndolas. Igualmente suelo compartir reflexiones con otros colectivos relacionados con la educación que tienen la bondad de escucharme, en momentos en que jóvenes y veteranos quisiéramos tener las ideas claras y ofrecerlas al examen público. Son quehaceres, naturalmente, siempre inconclusos, necesarios y gratos, con los que me siento obligado, sabiendo bien que no soy imprescindible.

Por otra parte, el país ha instalado el Debate Educativo o, mejor dicho, el Debate Educativo se ha instalado, ya, en el país. No entraré en detalles, pero esta consulta abierta a escala nacional que el Gobierno ha resuelto lanzar nos importa a todos y me importa a mí. Nos importa porque da por acabado el gran silencio al que se redujo a los docentes y a los

demás miembros de lo que solemos llamar la comunidad educativa que, de hecho, está formada por todo el país. En noviembre de 2004 fui invitado a una reunión de maestros, casi todos jóvenes, en un Centro Comunal de Sayago. Una de las participantes dijo (leo textualmente de mis notas) "*a los maestros nos dejaron sin voz*". Pues bien, maestros y maestras, profesores y profesoras, ciudadanos y ciudadanas, es la hora de vuestras voces. La CODE está aquí, en esta sala, en esta ciudad y en todas las poblaciones de Uruguay con el único mandato de saber escuchar, sintetizar y transmitir vuestras voces a quienes corresponderá interpretarlas y hacerlas realidad, con sus discrepancias y contradicciones, que es lo normal en democracia.

Sucede, además, que el Debate Educativo, ya está dejando, entre otros, tres resultados un tanto inesperados. El primero es la experiencia de la participación. ¡Qué bien que una madre de familia pueda decir, tal vez por primera vez: "*Fui a la asamblea, levanté la mano para pedir la palabra y cuando me la concedieron dije algunas cosas que sentía necesidad de expresar*"!. Si esta fuera la experiencia de decenas de miles de conciudadanos, como deseamos, la *participación* se habrá corporizado, como derecho de todos.

En segundo término, habremos vivido la experiencia de organizarnos. En un país donde conjugar este verbo siempre fue difícil, más de mil personas están trabajando, en estos momentos, de manera organizada, en la promoción y el desarrollo del Debate Educativo. Cuando éste concluya, una mayor capacidad organizativa se habrá expandido sobre nuestro mapa.

Y un resultado más, que me hace muy feliz. El Debate está auspiciado por las tres grandes entidades de la educación nacional, cosa rara vez vista con esta rotundidad en el pasado: el Ministerio de Educación y Cultura, la Administración Nacional de Educación Pública y la Universidad de la República. El emprendimiento en común de este gran salto hacia adelante honra a sus dirigentes. Siendo organismos muy dispares en sus funciones y estructuras, están trabajando al unísono al servicio de la educación nacional. Contamos todos con que esta unidad de acción no sólo haga posible la culminación del Debate Educativo sino que, además, perdure gracias a la visión integradora y solidaria de sus dirigentes. Así lo requiere la educación de nuestro pueblo.

Más allá de estos tres resultados, repito que afortunados para el Debate propiamente dicho, vendrá, esperamos que hacia fin de este año, el

término del trabajo de la CODE con la entrega de un informe final, que será de su responsabilidad, pero no de su autoría. Los autores serán todos ustedes, los que ocupan hoy esta sala y los que están siendo invitados a colmar el gran auditorio deliberante que deseamos sea la República. Con su gran resonancia en los medios de comunicación, que en algunos casos está siendo extraordinaria.

Si en este momento, tan simbólico para todos porque nos sentimos juntos al servicio de la labor educadora, como emocionante para mí porque se me escucha una vez más en este Paraninfo, se me permite expresar un deseo concreto, necesitaré muy pocas palabras: participen activamente en el Debate Educativo. Es el de todos y es el de esta hora. La historia es avara en oportunidades.

Y sean indulgentes, como les he pedido, conmigo. Porque si el Debate es de todos, es también mi debate y, sirviéndolo, como me propongo seguir haciendo, seguramente incurriré en errores impropios de un maestro rural que un 14 de Julio recibió una de las más altas distinciones que otorga su Patria adoptiva.

Gracias, gracias a todos.

Quinta Parte

Resistencia político-social y debates internacionales sobre educación y desarrollo

Dos visiones antagónicas de la educación desde la Atalaya internacional*

La literatura pedagógica incorporó en 1996 dos obras fundamentales. El Banco Mundial publicó *Prioridades y estrategias de educación, examen del Banco Mundial*, 194 pp., cuya versión original en inglés había aparecido en 1995. En coedición de Santillana y UNESCO se publicó también *La educación encierra un tesoro*, 318 pp., o sea el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, cuyo original en francés apareció también en coedición de la UNESCO en 1996. La primera de estas obras fue publicada y distribuida por el propio Banco Mundial (en adelante BM); la de la Comisión Internacional (en adelante la Comisión) puede adquirirse en los circuitos comerciales.

El presente artículo compara estos documentos. Ambos se ocupan de la educación en general, ambos son de actualidad, ambos provienen del campo internacional. Dirigidos a los responsables de los sistemas educativos nacionales, están llamados a tener una considerable influencia en el futuro de la educación, aunque es de prever que, salvo esfuerzos por divulgar sus contenidos, los educadores de base no logren conocerlos y debatirlos.

Ahora bien, el espíritu que anima estas dos obras y sus propuestas concretas son tan disímiles, que me ha parecido conveniente contrastarlas y llamar la atención sobre las contradicciones a que pueden enfrentarse sus lectores. Este ejercicio es el que he intentado hacer en las siguientes páginas, no sin antes formular dos advertencias al lector. La primera es que mis comentarios refieren exclusivamente a estas dos obras y a algunos documentos complementarios y no a las actuaciones de la UNESCO o del BM sobre el terreno. La segunda es que, aunque me he empeñado en emitir mis opiniones con toda objetividad, no he que-

---

* Transcripción del artículo publicado en la Revista *VOCES, Nº 2*, Montevideo, diciembre de 1997.

rido situarme en un terreno puramente académico. El maestro militante que llevo dentro no me ha permitido ocultar desde el principio mi antagonismo general a las posiciones del BM y mi simpatía por las de la Comisión. Lo que está en juego es demasiado importante para exponerlo desde la neutralidad.

ANTECEDENTES

El libro del BM constituye un documento oficial del mismo. Preparado por un equipo interno, asistido por numerosos funcionarios y por un *grupo de asesoramiento a nivel de todo el Banco (...), fue examinado en septiembre de 1994 por un grupo externo integrado por ministros, altos funcionarios y académicos"* de 16 países. *También se sostuvieron conversaciones con funcionarios* de numerosas organizaciones regionales e internacionales, incluida la UNESCO, y con la Comisión Internacional presidida por el Sr. Jacques Delors (p. xv).[1] *Sostener conversaciones* con tales organizaciones no compromete las opiniones de las mismas, que en ningún caso aparecen reflejadas en el texto.

La educación encierra un tesoro no es un documento oficial de la UNESCO. *En noviembre de 1991*, *la Conferencia General* (de la UNESCO) *invitó al Director General a convocar «una comisión internacional para que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI. El Sr. Federico Mayor pidió al Sr. Jacques Delors que presidiera dicha comisión*, *junto con un grupo de otras catorce eminentes personalidades del mundo entero...* (p.297). La Comisión actuó desde 1993 hasta 1996. Su Presidente, Sr. Delors, había sido Ministro de Economía y Hacienda en su país, Francia, y durante diez años Presidente de la Comisión Europea. Entre los catorce otros miembros había especialistas de Jamaica (Sr. Michael Manley, ex Primer Ministro), Venezuela (Sra. Marisela Padrón Quero, ex Ministra, directora de la División de América Latina y el Caribe del FNUAP) y México (Sr. Rodolfo Stavenhagen, investigador en ciencias políticas y sociales y profesor en el Colegio de México). Las directivas propuestas a la Comisión por el Director General incluían ésta: *La Comisión centrará su reflexión en la cuestión fundamental que engloba todas las demás: ¿qué tipo*

1 En el caso de transcripciones textuales de fragmentos de ambas obras, se indica a su término la página de la que se han tomado. Los números correlativos entre paréntesis refieren a las notas bibliográficas incluidas al final del texto.

de educación será necesaria mañana y para qué tipo de sociedad? (p.301).

No era ésta la primera vez que la UNESCO encomendaba a una comisión independiente un informe de alcance mundial. Entre 1971 y 1972 actuó una comisión similar de siete miembros presidida por el Sr. Edgar Faure, para definir *las finalidades nuevas que asignan a la educación la transformación rápida de los conocimientos y de las sociedades*, *las exigencias del desarrollo*, *las aspiraciones del individuo y los imperativos de la comprensión internacional y de la paz* (p.297 del informe de la Comisión), produciéndose entonces el documento *Aprender a ser*, de gran repercusión en todo el mundo, incluida América Latina.

La Comisión presidida por el Sr. Delors invitó a todas las Comisiones Nacionales de Cooperación con la UNESCO a remitir contribuciones a sus trabajos y consultó a 143 personalidades y expertos, entre ellos 17 latinoamericanos y 6 especialistas del BM. Organizó 8 reuniones plenarias, 5 de ellas fuera de Francia, con expertos invitados. Fueron estudiados documentos especialmente encargados por la Comisión a técnicos tanto independientes como de la propia UNESCO.

El informe contiene una recia síntesis inicial firmada por el Sr. Delors, el cuerpo del informe de la Comisión en nueve capítulos y una serie de trabajos individuales de once miembros de la misma, entre los que me parecen particularmente valiosos los firmados por la Sra. Kornhauser y los Sres. Carneiro, Manley y Stavenhagen.

La UNESCO no es, pues, la autora de este libro, sino su destinataria. La Conferencia General de la misma no ha tomado aún posición sobre los contenidos del informe. En su 28a. reunión, el 13 de noviembre de 1995 (es decir, antes de la publicación de la obra) adoptó su Resolución N° 0.12, que dice: *Reconoce la contribución de calidad que la UNESCO ha aportado a estos debates y se congratula de que*, *mediante instancias como* (...) *la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo* XXI, (...) *haya dado un nuevo impulso a la cooperación intelectual internacional*. En su Resolución N°1.1, adoptada al día siguiente, invitó al Director General a *fomentar la reflexión y el debate sobre los problemas mundiales que se plantean para la educación en el siglo XXIy la formulación de estrategias de largo alcance para el desarrollo de la educación*, *como continuación de la labor de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Es seguro que el tema regrese a los debates de la Conferencia General en

oportunidad de la 29a. reunión de la misma en octubre de 1997.

LA AMPLITUD DE LOS RESPECTIVOS EXÁMENES

La primera diferencia que salta a la vista entre ambas obras refiere al grado de apertura de los análisis. El informe de la Comisión es un libro abierto, en el que la educación y otros temas son presentados con enunciado de causas, efectos, entrelazamientos, tensiones, dudas, contradicciones, alternativas. La introducción del Sr. Delors lleva por título *La educación o la utopía necesaria*. La obra del BM se aplica casi en exclusiva al examen de ciertos problemas educativos, desde los ángulos propios del Banco, sin espacio para la controversia. Aparece, en síntesis, como la exposición de un pensamiento convencido de antemano, dogmatizado.

EL PESO DEL CONTEXTO

Siempre me ha parecido que resulta imposible referirse a la educación sin tener en cuenta el contexto en que esta opera. Esto es lo que hace, con generosidad, el informe de la Comisión, el cual sitúa la educación en el contexto tanto mundial como local. Dice el Sr. Delors en su introducción:

> *(...) las tensiones están latentes y estallan entre naciones, entre grupos étnicos, o en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social. Medir estos riesgos y organizarse para prevenirlos es el deber de todos los dirigentes, en un contexto marcado por la interdependencia cada vez mayor entre los pueblos y por la mundialización de los problemas.* (p. 15) Y agrega: *La educación debe afrontar este problema porque se sitúa más que nunca en la perspectiva del nacimiento doloroso de una sociedad mundial, en el núcleo del desarrollo de la persona y las comunidades.* (p. 18)

Toda la primera parte del informe de. la Comisión, titulada *Horizontes* está consagrada al estudio del contexto mundial y sus problemas, pasando en revista la situación demográfica, la mundialización y sus diferentes manifestaciones, las perspectivas y problemas que plantea el extraordinario desarrollo de la información y la comunicación, la crisis de los vínculos sociales, el crecimiento de las distintas formas de exclusión social, los problemas de la democracia y la participación, la situación de la mujer, el fenómeno de la interdependencia planetaria y las diferencias que existen entre crecimiento

económico y desarrollo humano. El mundo es explorado, a la vez, como aldea común y como mosaico de situaciones, cada una con derecho a existir con su propia identidad. Son más de cincuenta páginas de una exploración que describe el marco natural de la labor educativa.

Por el contrario, la obra del BM va derecho al grano. Sus primeras palabras son: *La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza*. (p. 1) De ahí en adelante, expone conceptos y propuestas relativos a la educación, sin vincularla con sociedades cuyos logros, desasosiegos, expectativas y posibilidades no son objeto de estudio. Es cierto que se habla de la pobreza, pero no de sus causas, ni de la desigual distribución de las riquezas, ni de la necesidad de que el futuro desarrollo sea a la vez fruto y herramienta de sociedades justas. Es también cierto que ciertas tareas pendientes de la educación son mencionadas y cuantificadas en la p. 2. Entre las pp. 40 y 45 se comentan problemas tales como el ausentismo y la deserción escolares, el analfabetismo entre los adultos, la discriminación de que son objeto niñas y mujeres, todo ello presentado como datos para el establecimiento de prioridades y estrategias educativas sin aludir a las raíces externas de estos problemas. Leída así, que es como está escrita, la obra puede llevar a la falsa convicción de que para mejorar el nivel educativo de la población lo que hace falta es extender y reformar la educación lo que, obviamente, sólo es parcialmente cierto.

Cabe, me parece, comentar la posición de ambos equipos de autores respecto al tema de la pobreza. El BM hace de la reducción de la pobreza en ésta y en anteriores obras[2] uno de sus objetivos prioritarios y, al expresar que la educación es crucial para la reducción de la pobreza, no hace más que aplicar al sector su posición general, que resume así:

> *La estrategia del Banco Mundial para reducir la pobreza se concentra en la promoción del uso productivo del trabajo, que es el principal activo de los pobres, y en la prestación de servicios sociales básicos a los necesitados. Las inversiones en educación contribuyen a la acumulación de capital humano que es esencial para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan*

2 Banco Mundial 1990 *Informe sobre el Desarrollo Mundial; La Pobreza* (Washington, D.C.).

para participar plenamente en la economía y en la sociedad. (p. 1).

Es evidente que en el párrafo anterior se adjudica una relación causal a fenómenos que no son más que concomitantes, haciendo una falaz presentación de un conjunto de cuestiones que, así simplificadas, eluden el debate de fondo. Me parece mucho más honesto plantear la supresión de la pobreza en términos de reducción simultánea de la riqueza desmesurada, de mejorar la participación en el ingreso, cuya distribución en el nivel mundial y en el nacional es cada día más injusta, de crear las condiciones económicas para que los llamados necesitados pronto superen su dependencia actual de los servicios sociales básicos que el BM preconiza (y que la mayor parte de las veces ni siquiera existen) y de permitir el florecimiento de las libertades políticas para que todos los ciudadanos, incluso los más pobres, *participen plenamente*, como dice el Banco, *en la economía y en la sociedad*, habida cuenta de que en muchos países de América Latina y del mundo quienes intentan participar en cuestiones que les conciernen, entre ellas la educación, son recibidos a garrotazos, cuando no a tiros. Y en cuanto a que la educación contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres no es más que el anuncio de que, detrás de la expansión de una cierta educación básica, llegarán las multinacionales a aprovecharse de las nuevas capacidades de algunos de los muchos pobres disponibles. Si el lector estudia otros documentos de las Naciones Unidas, en particular los informes anuales del PNUD sobre el estado del desarrollo humano,[3] comprobará que la pobreza es inmensa, que sigue creciendo, entre otras regiones en América Latina, y que, dado el grado de avance de las ciencias humanas y naturales, el nivel de codificación que se ha dado a los derechos humanos y la seguridad que se tiene de que nuestro planeta posee los recursos suficientes para asegurar a todos una vida digna, la pobreza es, a esta altura de la civilización, un aberrante crimen. En él estamos todos involucrados, no se resolverá con fórmulas simplificantes sino conteniendo la violencia opresora de unos seres humanos sobre otros e instaurando una sociedad más fraternal y justa.

La posición del Sr. Delors y su equipo es, sobre este tema, mucho más positiva. Cierta-

3 Véanse las sucesivas ediciones anuales del *Informe sobre Desarrollo Humano* publicadas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (Nueva York).

mente, la Comisión no preconiza la revolución social ni la revuelta de los pobres ni era de esperar que lo hiciera, pero sí dice con preocupación:

> *El desarrollo de las interdependencias ha contribuido a poner de relieve muchos desequilibrios: desequilibrios entre países ricos y países pobres; disparidad social entre los ricos y los excluidos dentro de cada país; uso desconsiderado de los recursos naturales que conduce a una degradación acelerada del medio ambiente. Las desigualdades del desarrollo se han agravado en algunos casos, como muestra la mayoría de los informes internacionales, y se observa que los países más pobres van verdaderamente sin rumbo. Estas tremendas desigualdades se perciben cada día de manera más patente con la extensión de los medios de información y comunicación. El reflejo a menudo complaciente que dan los medios de comunicación de los modos de vida y de consumo de los ricos suscita entonces entre los más necesitados sentimientos de rencor y frustración y a veces de hostilidad y rechazo. En cuanto a los países ricos, cada vez menos pueden negarse a ver la exigencia imperiosa de solidaridad internacional activa para garantizar el futuro común mediante la edificación progresiva de un mundo más justo.* (p.49) Con este agregado: *Ayudar a transformar una interdependencia de hecho en solidaridad deseada es una de las tareas esenciales de la educación. (p.51)*

En resumen, para mí la lucha contra la pobreza (y contra la riqueza, insisto en ello) es parte del quehacer educativo. Los educadores no pueden sino ser parte del vasto movimiento de inconformes que, apelando a la inteligencia y a la fraternidad, trabaja por un mundo radicalmente distinto. *A fin de que el hombre* –como dice el preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948– *no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión.*

El enfoque internacional de ambos documentos

El BM forma parte del Sistema de las Naciones Unidas. La Comisión ha existido y operado en el marco de la UNESCO, también componente del mismo Sistema. Es decir, que ambas obras se dirigen a gobiernos y pueblos desde una perspectiva internacional. Con grandes diferencias de amplitud.

El documento del BM se alimenta casi exclusivamente de sus propias investigaciones y reflexiones. Las ideas y acciones de la UNESCO, el UNICEF y el PNUD, que también actúan en

el sector educacional, no son mencionadas. De los 42 cuadros y gráficos de la obra, en uno se señala como fuente a las Naciones Unidas, en otro al UNICEF, en otro a la OIT y en 13 a la UNESCO. Ésta apenas es mencionada en el texto en la p. 57 donde se dice: ...*la UNESCO reúne estadísticas internacionales proporcionadas por sus países miembros, pero no las verifica* y en la p. 174, al decirse: *El Departamento de Desarrollo Humano (del BM) está trabajando con la UNESCO para mejorar la calidad de las estadísticas internacionales sobre educación*. La referencia que se hace en la p. 163 a la Conferencia sobre Educación para Todos realizada en Jomtien en 1990 menciona al BM como patrocinador de la misma, olvidando decir que la UNESCO, el PNUD y UNICEF también lo fueron.

Similar estrechez afecta las fuentes bibliográficas utilizadas por el BM: el 92% de los 275 títulos incluidos están en lengua inglesa; las menciones a obras de otras agencias de Naciones Unidas se limitan a 14, en su mayoría anuarios; cuatro obras refieren en general a América Latina, pero sus títulos están en inglés. Las referencias a países concretos insisten en dos paradigmas: Chile y los países del Sudeste asiático, ejemplos que, por razones difíciles de explicar en poco espacio, no me parecen buenos.

El informe de la Comisión es mucho más internacional. Incluye citas de sustancia del PNUD, la UNESCO, el UNICEF, el FNUAP, la UNCTAD, la OIT y las propias Naciones Unidas. Pasa en revista y en ocasiones transcribe los trabajos de las cumbres mundiales de estos últimos años y comenta en detalle los acuerdos de la de Jomtien y los resultados de reuniones regionales sobre educación.

Con respecto al BM, la Comisión se da por enterada de su libro, al que cita como fuente bibliográfica, ya que la versión en inglés apareció en 1995. En la p.193 transcribe un cuadro de los que aparecen en la obra del BM y en las pp.194 y 195 reproduce la posición del BM respecto a la gratuidad y a la participación en los costos de los servicios educativos. Más adelante me referiré a pasajes de la obra de la Comisión decididamente confrontados con las posiciones defendidas por el BM en la suya.

Ni la Comisión ni el BM mencionan a Cuba, lo que es de lamentar, dada la amplitud de los esfuerzos y experiencias que en el sector de la educación ha realizado este país en los últimos años. La Comisión hace referencia a campañas de alfabetización en Nicaragua y Ecuador en términos positivos (p.114).

Ya he comentado la composición internacional de la Comisión y las consultas que realizó a

todos los Estados Miembros de la UNESCO y a distintas personalidades y especialistas. Cuando se lee el último capítulo del informe de la Comisión, titulado *La cooperación internacional: educar a la aldea planetaria*, nos trasladamos a las antípodas del documento del BM. Para éste, la gran preocupación es cómo los recursos que ofrece a los gobiernos constriñen a éstos a acatar las políticas del Banco. Para la Comisión, *edificar un mundo mejor –o menos malo– es hoy en día más que nunca asunto de todos*. (p.209)

¿DE CUÁL EDUCACIÓN ESTAMOS HABLANDO?

Como lo hiciera en 1972 el informe *Aprender a Ser*, el de 1996 de esta nueva Comisión Internacional trabaja con un concepto muy amplio de la educación. Desde luego, analiza los problemas y perspectivas de los sistemas formales de educación, pero hace también un amplio lugar a los trabajos de educación de adultos y alfabetización, educación no formal, educación a distancia, uso de los medios de comunicación con fines educativos y gravitación de la comunidad en el desarrollo de las individualidades, siempre dentro de una perspectiva global. Así, dice:

> *Es importante, en particular, permitir que cada individuo se sitúe dentro de la comunidad a la que pertenece en primer lugar, las más de las veces en el plano local, al mismo tiempo que se le proporcionan los medios de abrirse a las otras comunidades. En este sentido, es importante promover una educación intercultural que sea realmente un factor de cohesión y de paz. Es necesario, además, que los propios sistemas educativos no conduzcan a situaciones de exclusión. En efecto, el principio de emulación, propicio para el desarrollo intelectual en algunos casos, puede pervertirse y convertirse en una práctica excesiva de selección por los resultados escolares. En ese caso, el fracaso escolar parece irreversible y provoca a menudo la marginación y la exclusión sociales*. (p.60)

Estas dimensiones a la vez locales y mundiales de la función educativa y esta preocupación por evitar las formas perversas de la emulación están ausentes en la obra del BM. El enfoque en ella es fundamentalmente nacional y el principio de *competitividad* (no el de *emulación*, mucho más positivo, que ni siquiera es mencionado) campea a lo largo de toda la obra, no sólo para referirse a las relaciones entre las economías regionales y nacionales y al puesto que cada institución docente ha de ganar en el conjunto de entidades educacionales, sino tam-

bién –y esto es lo más grave– como valor guía del comportamiento personal. Dice el Banco:

> *Las prioridades educacionales deben establecerse teniendo en cuenta los resultados utilizando análisis económicos, estableciendo normas y midiendo los resultados a través de la evaluación del aprendizaje.* (p.10) *La atención a los resultados entraña también el establecimiento de normas sobre rendimiento, en particular para las escuelas primarias y secundarias, y el desarrollo de un sistema de evaluación para vigilar* (sic) *lo que aprenden los estudiantes. Las normas, los planes de estudios y la vigilancia* (sic) *son más eficaces cuando están directamente vinculados mediante incentivos apropiados.* (p.11)

Confrontemos esto con lo que, muy enfáticamente, dice la Comisión: *El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental, que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada.* (p.59) Excelente tema para la controversia.

Como ya he dicho, la Comisión preconiza un concepto amplio de la educación, amplio en cuanto a las estructuras institucionales y modalidades informales cooperantes y amplio en cuanto al tiempo educacional, proponiendo una *educación para toda la vida*, en que los participantes, más que los estudiantes, se incorporen en instancias sucesivas, según sus necesidades laborales y sus apetencias culturales. El Banco está preocupado –no dejaré de insistir en ello– por la rentabilidad del esfuerzo educacional y estrecha el ámbito de sus reflexiones y propuestas a dos de los niveles de la educación formal: la educación básica –que a su juicio es la de más elevada rentabilidad externa– y la enseñanza secundaria. Los programas preescolares, a los que se refiere en las pp. 82 y 83, importan más como aprestamiento contribuyente al buen éxito de la enseñanza primaria que como derecho del niño a desarrollarse en plenitud en los inicios de su vida. La educación de adultos –a la que tanta importancia asigna la Comisión– continúa siendo, para el Banco, un pariente pobre: al proponer las *reformas esenciales* dice que éstas *no contribuirán mucho a la solución del problema actual del analfabetismo de adultos, en un mundo en que hay más de 900 millones de analfabetos. Los programas de educación de adultos son necesarios, pero esos programas tienen un historial poco satisfactorio.* (p.99)

La formación técnica y profesional tampoco goza de las simpatías del Banco, que dice:

> *El análisis económico ha demostrado que la tasa de rentabilidad social media de la educación secundaria general es mucho más alta que la de la educación secundaria profesional altamente especializada. Este resultado es coherente con los cambios constantes y rápidos de la tecnología y los mercados de trabajo que requieren trabajadores flexibles, 'capacitables', capaces de adquirir nuevas aptitudes a medida que cambia la tecnología.* (...) *La baja rentabilidad de la enseñanza secundaria profesional indica que una inversión adicional en las condiciones actuales sería ineficiente.* (...) *La baja rentabilidad podría atribuirse a los altos costos más que a una falta de demanda de mano de obra técnicamente calificada. Por lo tanto, una alternativa sería reducir los costos a fin de aumentar la rentabilidad. Entre las reformas posibles estarían las de acortar la duración del curso y reducir los costos unitarios de funcionamiento. Si la rentabilidad no aumenta significativamente, podrían tomarse medidas para disponer la formación de trabajadores calificados fuera del sistema escolar formal.* (pp.108 y 109).

En una palabra: o esto rinde o se suprime.

La educación superior no resulta mejor tratada. El Banco critica su organización, funcionamiento y sobre todo, su rendimiento. Sin duda, no le faltan buenas razones para ello, pero las medidas correctivas que propone revelan que el pensamiento del Banco sigue estando principalmente en el gasto educativo. Sugiere cuatro medidas: a) privatizar la educación superior, anunciando que seguirán recibiendo prioridad en las operaciones crediticias del Banco aquellos países *en que se asigne más importancia a los proveedores y al fínanciamiento privados* (p.152); b) abolir la gratuidad de la enseñanza superior mediante el cobro de matrículas, concediéndose créditos a los estudiantes de escasos recursos (pp.119 a 123); c) crear en el nivel postsecundario instituciones de nivel terciario pero no universitarias, las que organizarían cursos más breves, *que responden con flexibilidad a la demanda del mercado de trabajo* (p.137); d) renunciar a hacer de las universidades públicas centros de investigación. Dice el Banco: *Una mayor separación entre las actividades de enseñanza y las de investigación fomentará las diferencias entre las universidades públicas y reducirá sus costos. Muchas actividades de investigación científica requieren equipo costoso, y la concentración de esas actividades en unas pocas instituciones será sin duda beneficiosa. Debe reevaluarse, en consecuencia, la tesis predominante de que toda universidad pública debe llevar a cabo actividades de investigación.* (p.137)

No hace falta decir que la Comisión se sitúa en un terreno distante del Banco, por no decir opuesto,

> *...es necesario* –dice– *que los países más pobres se doten de una capacidad propia de investigación y especialización, en particular constituyendo polos regionales de excelencia.* (...) *Los países en desarrollo no deben descuidar nada que pueda permitirles la entrada indispensable en el universo de la ciencia y la tecnología, con todo lo que ello entraña en materia de adaptación de la cultura y modernización de las mentalidades. Considerada en esta perspectiva, la inversión en educación e investigación constituye una necesidad, y uno de los principales motivos de preocupación de la comunidad internacional debe ser el peligro de marginación total de los excluidos del progreso en una economía mundial en rápida transformación. Si no se hace un vasto esfuerzo para conjurar ese peligro, algunos países, incapaces de participar en la competencia tecnológica internacional, se constituirán en focos de miseria, desesperanza o violencia imposibles de superar mediante la asistencia y la acción humanitaria.* (p.80)

Estamos, pues, frente a dos visiones de la educación, inspiradas, a su vez, por dos visiones del hombre y de la sociedad. Adentrémonos un poco más en estos aspectos conceptuales.

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

Resumiendo mucho, podría decirse que para el BM la educación es fundamentalmente un medio, mientras que para la Comisión constituye, ineludiblemente, un fin.

LA EDUCACIÓN, ¿DERECHO O INVERSIÓN?

El Banco sitúa la reforma de la educación como derivación natural de la reforma económica. Lo expresa sin disimulo alguno: *Ahora que la reforma económica se está convirtiendo en un proceso permanente, es importante que los gobiernos se concentren también en los factores que son necesarios para mantener el crecimiento y reducir la pobreza, y no sólo en las políticas macroeconómicas apropiadas.* (...) *En consecuencia, todos los gobiernos deben prestar renovada atención a las inversiones en infraestructura y en recursos humanos si quieren estimular las inversiones del sector privado y, por ende, el crecimiento.* (...) *Las demoras en reformar los sistemas de educación corren el riesgo de reducir el crecimiento económico futuro.* (p. 102) Lo que importa es el crecimiento económico. Para lograrlo, hay que incentivar las inversiones privadas y para

que éstas no falten a la cita, es preciso contar con recursos humanos adecuados. La educación no es mencionada por el Banco como un derecho, ni como fuente de desarrollo y de realización de la persona, sino como inversión, como vía de constitución del capital humano necesario al crecimiento económico. Se la presenta no sólo como subordinada a otros objetivos sino culpabilizándola de que estos pudieran no ser logrados.

Esta visión –el lector lo sabe bien– deriva de la concepción economicista y neoliberal que el Banco y las demás instituciones llamadas *de Bretton Woo*ds tienen de la sociedad y del cambio social. No voy a entretener al lector con la descripción de las causas y efectos de los *ajustes estructurales* a que el FMI y el BM están sometiendo a los países en desarrollo, a los mecanismos que llevaron a éstos a contraer ingentes deudas, cuyo imposible pago está obstruyendo el derecho que todo pueblo tiene a la prosperidad y el bienestar de sus habitantes, a los terribles efectos que el neoliberalísmo está teniendo en las condiciones de vida de una parte importante de la humanidad, condenada a la miseria, el hambre y la exclusión social. Todo esto sigue siendo cierto, sigue creciendo, y es cada vez más conocido de los educadores.

El Banco considera que la educación ha de ser *rentable*. La *tasa de rentabilidad* en educación, dice,

> "*se expresa como rendimiento anual (porcentaje), similar al cotizado para las cuentas bancarias de ahorro o los bonos del Estado.* (...) *La contribución de la educación se puede calcular por su efecto en la productividad, que se mide comparando la diferencia de ingresos a través del tiempo de las personas con y sin un tipo determinado de educación con el costo para la economía de producir esa educación. Esta medida se conoce como la tasa de rentabilidad social de la inversión en educación*" (pp.22 y 23).

Vistas así las cosas, lo que importa, fundamentalmente, es reducir el costo educacional. De donde el Banco se aplica a alistar –y no cansaré al lector con los detalles– estrategias conducentes a que las cuentas sean más favorables a los ministerios de hacienda que a los de educación.

Para el Sr. Delors y su equipo las cosas no son así.

> *Desde el comienzo de su actuación* –dice– *los miembros de la Comisión fueron conscientes de que, para hacer frente a los retos del siglo XXI, sería indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la*

> *idea que nos hacemos de su utilidad. Una nueva concepción más amplia de la educación debería llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, actualizando así el tesoro escondido en cada uno de nosotros, lo cual supone trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, a saber, la realización de la persona que, toda ella, aprende a ser.* (p.96) *La educación* –agrega– *constituye un bien colectivo que no puede regularse mediante el simple funcionamiento del mercado.* (p.206)

La finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, dice en otro pasaje (p.55) el informe de la Comisión. Y esta finalidad no está ligada a una etapa inicial de la existencia humana, sino que el derecho a la educación ha de poder ser disfrutado en todas las etapas de la vida. Esta idea está desarrollada en el capítulo 5, titulado *La educación a lo largo de la vida*. A juicio de la Comisión, *esta noción representa la clave para entrar en el siglo XXI, y el requisito fundamental para un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos del ser humano, que supera con mucho la necesidad de adaptarse a los imperativos del mundo del trabajo*. (p.112)

Desde luego, en dicho capítulo la Comisión analiza los múltiples vínculos que existen entre las instituciones educativas y su entorno y se ocupa del papel de la familia, de la comunidad, de los medios de comunicación, del mundo del trabajo, en la constitución de la personalidad. Pero su preocupación última es el ser humano, su derecho a crecer y ser feliz, su protagonismo en procesos educativos en los que, en una evocación freiriana al pasar, puede ser *ora docente, ora discente.* (p.125)

CUATRO PILARES

Hubiera sido ilusorio esperar que el BM nos ofreciera en su obra un tratado de pedagogía, pero habría resultado de enorme utilidad conocer su pensamiento explícito respecto a los fines de la educación. La preocupación sobresaliente en su obra es la de demostrar que la educación es un factor de crecimiento económico y que conviene, pues, capacitar a los educandos para que contribuyan a dicho crecimiento. El acento está puesto fuera de la educación y fuera de los educandos. No son más que medios. Y es terrible decirlo, porque

esta obra, que no circula ni en las escuelas ni en las universidades, alimenta planes que se conciben en los gabinetes ministeriales, donde se toman decisiones relativas a la educación del futuro.

Creo que la Comisión, en cambio, hace una contribución si no original por lo menos oportuna y motivadora al afirmar que *para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer* (...), *aprender a hacer* (...), *aprender a vivir juntos* (...) *y aprender a ser*. (p.95) El cuarto capítulo concluye (en la p. 109) con la siguiente síntesis de la propuesta de la Comisión:

> *Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.*
> *Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.*
> *Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de la interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.*
> *Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar....*
> *Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje* (y ésta es la posición del BM, agrego yo), *importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas.*

LOS VALORES EN JUEGO

La obra del BM se mueve prácticamente en una sola dimensión axiológica: la economicista. La educación es una inversión, tiene un costo, produce rendimientos mensurables. A la hora de establecer los presupuestos del sector, es forzoso definir prioridades y estrategias que no contradigan las leyes del mercado, para las cuales la relación entre la oferta y la demanda es la gran reguladora de todo servicio. Esta visión aplica al campo educacional la doctrina neoliberal, de tanta actualidad en la organización de la economía y de las relaciones sociales. Para quienes nos oponemos por múltiples razones al neoliberalismo en su actual concepción y aplicación, el hecho de que la educación sea considerada una mercancía más invalida cualquier propuesta del BM en materia educacional.

Y no exagero. El Banco lo dice con todas las letras al tratar de argumentar en favor del carácter privado de los centros docentes, los cuales, para él, son verdaderas empresas:

> *Esta tendencia se debe a una perspectiva de la educación más orientada al mercado, en que los consumidores (padres y alumnos) eligen entre los proveedores (escuelas e instituciones), y a la actitud 'exigente' de un número cada vez mayor de padres y alumnos, que ya no aceptan que se les asigne a una escuela pública determinada, sino que quieren tomar sus propias decisiones.* (p.136)

Espero que para el lector resulte claro que cuando denuncio el ánimo privatizador del BM no es por responder a consideraciones meramente presupuestarias u organizativas, sino por fidelidad a una concepción de la sociedad que confiere al sector público (a un sector público sano, avanzado, dinámico y solvente) la defensa y preservación de valores resultantes de un consenso nacional progresista, entre los cuales los de gratuidad y laicidad de la educación me parecen fundamentales.

Los ejemplos de este reduccionismo económico de que hace gala el Banco a lo largo de toda la obra podrían multiplicarse. Por razones de espacio, no me es posible entrar en detalles, pero no me resisto a mencionar el pasaje que me parece más patético. En la p. 34 se pretende fundamentar que la educación de las niñas en Pakistán es rentable porque produce efectos en la sociedad (*externalidades*, los llama) que justifican con creces el gasto educativo. El razonamiento es el siguiente: educar a mil mujeres durante un año cuesta 30.000 dólares y, a la vez, aporta los siguientes

beneficios: evita 60 muertes de niños que a un costo de 800 dólares cada una significan un ahorro de 48.000 dólares; evita 500 nacimientos, que a 65 dólares cada uno suponen el ahorro de 32.500 dólares; evita también la muerte de tres madres, que a un costo de 2.500 dólares cada una aporta un ahorro de 7.500 dólares. Los supuestos beneficios suman 88.000 dólares, suma muy superior a la inversión de 30.000 dólares, lo que permite al Banco decir que *la relación costo beneficio de esas externalidades de salud y fecundidad se ha calculado aproximadamente en 3:1*.

Que para defender el derecho a la educación de las niñas pakistaníes (¿será que los especialistas del BM ignoran lo que dice al respecto el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que pronto cumplirá cincuenta años?) el Banco eche mano de estas macabras contabilidades en que se pone precio a la vida y a la muerte de seres humanos, me parece sencillamente una atrocidad que debe ser denunciada y repudiada con vigor por los educadores.

Se trata, en el fondo de una cuestión de valores, que a su vez se hacen tangibles en el vocabulario empleado. El BM nos habla de capital humano, inversión, costo beneficio, crecimiento, competencia, competitividad, privatización, productividad, recursos, insumos, eficiencia, mercado y, sobre todo, de la piedra de toque fundamental, de rentabilidad. El gran eje conductor de la función educadora ha dejado de ser el derecho de todos y de cada uno a crecer, en la libertad y en la autenticidad, para reducirse al aprestamiento de hombres y mujeres en tanto que insumos contribuyentes al crecimiento de las economías, núcleo motor del insolidario modelo que se nos viene imponiendo. Y yo no digo que de todo esto no haya que hablar; tampoco digo que la educación no tenga dimensiones y efectos económicos. Sí digo que al Banco se le olvidan los verdaderos fines y los suplanta por lo que, para mí, son sólo medios, medios que no acepto estén regidos por el neoliberalismo capitalista y que personalmente me agradaría ver regulados por valores de fraternidad y socialismo. La filosofía educativa del BM parece reducirse al mandato: aprende, produce, consume y calla.

La Comisión presidida por el Sr. Delors ve de otro modo las cosas. Leer su informe es reencontrarse con los valores del humanismo. El vocabulario incluye expresiones tales como solidaridad, paz, espíritu crítico, espiritualidad, filosofía, desarrollo humano... Dice el Sr. Delors en su introducción:

> *La Comisión considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.* (p.14) Y agrega: *Todo convida entonces a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación, y para ello dar a cada uno los medios de comprender al otro en su particularidad y comprender el mundo en su curso caótico hacia una cierta unidad. Pero hace falta además comenzar por comprenderse a sí mismo en esta suerte de viaje interior jalonado por el conocimiento, la meditación y el ejercicio de la autocrítica.* (p.19)

No crea el lector que estoy oponiendo una visión realista de las cosas a otra en la que priman la ética, la metafísica, la utopía gratuita. La Comisión confiere a la educación múltiples funciones complementarias:

> *Se trata sobre todo* –dice en la p. 64– *de ayudar al alumno a entrar en la vida con la capacidad de interpretar los hechos más importantes relacionados con su destino personal y con el destino colectivo. En este sentido, la contribución de las ciencias sociales y humanas es esencial, por cuanto se relacionan con la existencia misma y con los hechos sociales*".

Insiste en la importancia de la educación para la convivencia. La educación debe

> *"dar a cada persona la capacidad de participar activamente durante toda la vida en un proyecto de sociedad. El sistema educativo tiene por misión explícita o implícita preparar a cada uno para ese cometido social. En las complejas sociedades actuales, la participación en el proyecto común rebasa ampliamente el ámbito político en sentido estricto. En realidad, cada miembro de la colectividad debe asumir su responsabilidad para con los demás de forma cotidiana, en su actividad profesional, cultural, asociativa y de consumidor. Por consiguiente, hay que preparar a cada persona para esa participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela.* (p.65)

Por supuesto, la Comisión atribuye a la educación la función de contribuir al desarrollo científico, tecnológico y económico y señala el papel de los diversos niveles educativos, en particular los superiores, en la formación del personal necesario a ese desarrollo. Pero dadas las tendencias predominantes, se muestra preocupada por lo que llama *los daños causados por el progreso*, ya que percibe *manifesta-*

ciones alarmantes de una irresponsabilidad general de nuestra generación respecto del futuro (p.85). El concepto de desarrollo humano, mucho más amplio y rico que el de crecimiento económico, lleva a la Comisión a afirmar que

> *una de las primeras funciones que incumben a la educación consiste en lograr que la humanidad pueda dirigir cabalmente su propio desarrollo. En efecto, deberá permitir que cada persona se responsabilice de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive...* (p.88). *La meta del desarrollo humano* –agrega– (...) *lleva a superar toda concepción de la educación que sea estrechamente utilitaria. La educación no sirve únicamente para proveer al mundo económico de personas calificadas; no se dirige al ser humano como agente económico, sino como finalidad del desarrollo. Realizar plenamente los talentos y aptitudes que cada persona lleva en sí responde a la vez a su misión fundamentalmente humanista, a la exigencia de equidad que debe guiar toda política educativa y a las verdaderas necesidades de un desarrollo endógeno, respetuoso del medio ambiente y natural y de la diversidad de las tradiciones y culturas.* (p.90)

Regresamos así al viejo concepto de que el educando (tomando esta expresión en todas sus connotaciones y circunstancias) es el verdadero sujeto de los procesos educativos, el protagonista de un recorrido a lo largo de la vida que supone a la vez la conquista y la aplicación del saber (a comenzar por el saber sobre sí mismo) y la integración lúcidamente participativa en un entorno, hoy desesperadamente necesitado de paz, hermandad y auténtico progreso.

El BM dice:

> *El crecimiento más fuerte se logra cuando la inversión en capital humano y en capital físico tiene lugar en economías con mercados competitivos de bienes y factores de producción. Esos mercados son resultado de la estabilidad macroeconómica, el buen funcionamiento de los mercados de trabajo y la apertura al comercio internacional y a las corrientes de tecnología.* (p. 21)

La Comisión propone:

> *La educación tiene una responsabilidad particular que ejercer en la edificación de un mundo más solidario, y la Comisión estima que las políticas educativas deben traducirla resueltamente. En cierta forma, debe contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo, con un componente ético esencial y amplio lugar para el conocimiento y para el respeto de las culturas y los valores espirituales de las diferentes civilizaciones, contrapeso necesario a una mundializa-*

ción percibida solo en sus aspectos económicos o técnicos. El sentimiento de compartir valores y un destino comunes constituye en definitiva el fundamento de cualquier proyecto de cooperación internacional. (p. 53)

Dos lenguajes, dos sistemas de valores, dos maneras de situar a los seres humanos ante su presente y su futuro.

EL FINANCIAMIENTO INTERNO Y EXTERNO

Desde luego, la escasez de los recursos que se asignan a la educación lleva a ambas obras a mostrarse preocupadas por el gasto educacional y su financiamiento, tanto en los países desarrollados como en los de mediano y bajo desarrollo.

Pero, ¿de veras hay escasez de recursos? Nunca la humanidad ha sido tan rica; nunca, a la vez, ha tenido tantos pobres. Quiere decir que el problema es de uso y distribución de los recursos. Con respecto al uso, ¡qué despilfarro! Bastaría con recordar, entre otras muchas muestras de ello, que *el gasto militar no cesa de crecer. Mientras en 1960 se calculaba en 420.000 millones de dólares por año (800.000 dólares por minuto), en 1990 alcanzaba a 885,000 millones de dólares por año (1,7 millones de dólares por minuto, o sea más del doble que en 1960)*.[4] Hay que decir que América Latina está volviendo a embarcarse en una insensata carrera armamentista que nada justifica. Dinero, pues, hay, por lo menos para las industrias de la muerte. ¿Por qué no usarlo en todo aquello que enaltece la vida?

Y en cuanto a la distribución, dice el PNUD:

"*En los últimos 30 años, la participació*n en el ingreso mundial del 20% *más pobre de la población mundial se redujo de 2,3% a 1,4%. Mientras tanto, la participación del 20% más rico aumentó de 70% a 85%. Así se duplicó la relación entre la proporción correspondiente a los más ricos y a los más pobres, de 30:1 a 61:1. Hay en el mundo 358 personas cuyos activos se estiman en más de mil millones de dólares cada una, con lo cual superan el ingreso anual combinado de países donde vive el 45% de la población mundial.* (...) *Varios países de América Latina y el Caribe iniciaron una lenta recuperación a fines del decenio de 1980, pero 18 de ellos tienen toda-*

4 Soler Roca, Miguel 1996 *Educación y vida rural en América Latina* (Montevideo: Instituto del Tercer Mundo / Federación Uruguaya del Magisterio) p. 13.

vía un ingreso per cápita inferior al que tenían hace 10 años.[5]

Usado para incrementar los gastos militares, para sostener formas corruptas del poder y para hartar la vida dispendiosa de unos pocos, el dinero no llega a quienes más lo necesitan ni alcanza a satisfacer las necesidades de los sistemas educativos.

BANCO MUNDIAL: REDUCIR EL GASTO EDUCATIVO

De esta situación, deduce el BM que es imperioso contener y si es posible reducir el gasto en el sector educación. Transcribo algunas de sus afirmaciones.

> *El aumento del gasto público en educación no es necesario en muchos casos debido a las enormes posibilidades de aumentar la eficiencia con el nivel de gastos actual.* (p.71) *Las escuelas de los países de ingreso bajo y mediano podrían ahorrar costos y mejorar el aprendizaje aumentando el coeficiente profesor-alumnos. Utilizarían así menos maestros y podrían asignar los recursos a otros insumos.* (p. 64) *Los edificios escolares no son del todo necesarios para obtener los resultados académicos deseados.* (...) *Hoy día, el aprendizaje se logra todavía en muchos países sin que haya edificios, como ocurre en algunas zonas rurales de la India* (p.64). *El uso más intensivo de los locales escolares existentes puede reducir la necesidad de construir nuevas escuelas. En Jordania, un programa sistemático de consolidación escolar ha causado el cierre de aproximadamente 1.000 escuelas.* (p.66) *Una vez que se reduce o elimina el uso de laboratorios, los costos de la enseñanza de las ciencias ya no son mucho más altos que los de otras materias.* (p.88) *Muchos gobiernos mantienen grandes y costosos programas de alimentación escolar. Se puede mejorar la relación costo-beneficio de esos programas destinándolos específicamente a los pobres, ofreciendo desayunos o refrigerios antes de las clases, en lugar de una comida más grande más adelante en la jornada, y seleccionando alimentos enriquecidos o con alto contenido de micronutrientes esenciales.* (p.84).

Esta odiosa actitud del BM de reducir el costo de la educación tanto como sea posible (de modo, agrego, que los países endeudados liberen recursos para poder hacer frente a los *ajustes estructurales*), se encuentra presente con tanta o mayor gravedad en otros documentos del Banco. Transcribo una serie

---

5 PNUD *1996 Informe sobre Desarrollo Humano* (Madrid: Mundi-Prensa Libros) p. 2.

de recomendaciones formuladas en otro informe, éste destinado específicamente a los países africanos:

> *Reducir los sueldos del profesorado es también una posibilidad que debiera examinarse en los países donde se demuestre que pese a ello, seguiría habiendo una oferta suficiente de profesores de calidad similar.* (...) *Utilizar el personal docente de modo más intenso es, potencialmente, el enfoque más eficaz para reducir los costos de funcionamiento por unidad; el ahorro es posible siempre que la ampliación del tiempo dedicado a la enseñanza sea mayor que el incremento salarial necesario para motivar y compensar al profesorado por su mayor esfuerzo, es decir, mientras pueda inducirse a los profesores a aceptar cierta reducción del salario horario, manteniendo un aumento de su sueldo total.*[6]

Los educadores latinoamericanos están, desgraciadamente, bien familiarizados con este tipo de cínicas reflexiones. Y con su aplicación: la CEPAL y la UNESCO denuncian *un descenso de casi 50% de los niveles salariales medios de los profesores entre 1980 y 1985, seguido sólo de una débil recuperación en los años posteriores*[7].

Con estos argumentos en mente, el Banco no puede sino vulnerar, repetidamente, nuestra concepción de la gratuidad de la enseñanza y del papel que ha de jugar el Estado en la preservación del derecho a la educación. La tendencia neoliberal (que mejor debiera llamarse *neoconservadora*) a favorecer la privatización de los servicios es aquí recomendada con insistencia. Dos ejemplos, entre otros muchos. Refiriéndose a la educación superior, dice:

> *... las políticas oficiales deberían alentar el suministro privado y el aumento del financiamiento privado, a fin de estimular la competencia, la innovación y la sensibilidad al mercado de trabajo.* (p. 161) Y en cuanto a los textos escolares, expresa: *Es mejor dejar la gestión de la producción y la distribución a cargo del sector privado.* (p.95)

Digamos, en descargo del Banco, que, sin llegar al nivel del compromiso, también incluye esta aseveración: *Algunos países han decidido des-*

6 UNESCO 1993 *Informe mundial sobre la educación* (Madrid: UNESCO/Santillana), p. 55.

7 CEPAL/UNESCO 1992 *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, (Santiago de Chile) p. 216.

tinar una proporción mayor del gasto público a la educación en lugar de a otras actividades financiadas con fondos públicos, como la defensa... (p.77)

COMISIÓN DE LA UNESCO: AUMENTAR EL GASTO EDUCATIVO

Cuando la Comisión dice: *La educación, sin límites temporales ni espaciales, se convierte entonces en una dimensión de la vida misma* (p. 125), está propugnando un esfuerzo de las comunidades nacionales y de la comunidad internacional por sostener un mayor gasto educativo.

Es cierto que reconoce que:

> *dadas las limitaciones financieras, es obligado asignar los recursos en la mejor forma posible a fin de conciliar cantidad y pertinencia, equidad y calidad.* (p.180) Pero también agrega: *...el Estado debe asumir una serie de responsabilidades para con la sociedad civil en la medida en que la educación constituye un bien de carácter colectivo que no puede someterse a una simple regulación por el mercado.* (p. 185), para concluir: *Habida cuenta de la importancia capital que concede a las decisiones educativas en el desarrollo social, la Comisión estima que deben aumentarse en primer lugar los recursos públicos dedicados al sector de la educación.* (p.190)

Más concretamente:

> *Para dar unas indicaciones de carácter general, la parte del producto nacional bruto dedicada a la educación no debe en ningún caso ser inferior al 6 % en los países donde aún no se ha alcanzado ese objetivo. Entre otras posibilidades, la lógica del desarrollo humano induce a tomar en consideración la transferencia de una parte de los créditos militares, a menudo superiores a los dedicados a la educación.* (p. 192) *Es necesario esforzarse por compensar los efectos negativos que en el gasto público en educación tienen las políticas de ajuste y reducción de los déficit internos y externos.* (p. 213) *En numerosos países gravemente endeudados, cuyo porcentaje del PIB dedicado a educación disminuye, al igual que el número de alumnos, es esencial reducir la deuda para dedicar a la educación una parte de los ingresos nacionales.* (p. 214).

Y, como si hubiera tenido a la vista la obra del BM, la Comisión dice:

> *Conviene proscribir vigorosamente todo esfuerzo de productividad a corto plazo que pueda comprometer la calidad de la enseñanza. Así, el aumento del número de alumnos por clase no*

> *puede justificarse cuando ese número es ya muy elevado, lo que ocurre en los países en situación más difícil. Por último, no hay que olvidar que toda medida tendente a rebajar el nivel de contratación y de formación de los docentes es perjudicial para la calidad de la enseñanza y compromete gravemente el futuro.* (p. 196)

Lo que me parece suficientemente claro y no requerir comentarios adicionales.

La cooperación internacional para el desarrollo de la educación

En ambas obras se explora el papel que la cooperación internacional ha de desempeñar para superar los déficits pendientes y hacer de la educación una verdadera palanca del desarrollo. Y, naturalmente, se asignan tareas a los organismos internacionales. La obra del BM explica los recursos y políticas del mismo en materia de créditos para el sector educación. La de la Comisión se refiere a la UNESCO, pero también a *la colaboración de múltiples interlocutores* (p.209).

Con una gran diferencia: el BM tiene dinero; la UNESCO prácticamente no. Su capital es principalmente técnico y moral. De ahí que la delimitación de funciones sea un imperativo para un sistema internacional que, en el marco de las Naciones Unidas, debiera actuar con mayor armonía.

El Banco Mundial –regido por una Junta de Gobernadores cuyos votos son proporcionales al capital aportado y presidido desde su creación por ciudadanos estadounidenses– aporta a los sistemas educacionales del mundo el 0,6 % del gasto total en educación (p. 171). Con todo, *es actualmente la fuente principal de financiamiento externo para la educación en los países en desarrollo. (...) Los compromisos de préstamo ascienden actualmente a 2.000 millones de dólares por año*. (p. 162).

Dada la modestia de esta contribución exterior, el Banco sostiene que su colaboración

> *ha de concentrarse en proporcionar asesoramiento con objeto de ayudar a los gobiernos a elaborar políticas de educación adecuadas a las circunstancias de sus propios países. En consecuencia, las operaciones futuras se concentrarán todavía más explícitamente en las políticas aplicables a todo el sector a fin de apoyar los cambios en el financiamiento y la administración educacionales.* (p.171)

Para los pueblos en desarrollo, este propósito constituye una verdadera amenaza. Anunciar préstamos que no superan, en promedio, el 0,6% del gasto educativo y, a la vez, injerirse en

la determinación de las políticas nacionales de educación –que para mí son o han de ser una expresión esencial de la soberanía– constituye un verdadero chantaje, agravado por el hecho de que el BM actúa de consuno con el FMI, que presiona a los gobiernos para que adopten políticas económicas globales favorables a las fuerzas mundiales que impulsan un neoliberalismo despiadado y estrujador.

En su introducción, el Sr. Delors recomienda

> *utilizar un porcentaje mínimo de la ayuda para el desarrollo (una cuarta parte del total) para financiar la educación; este cambio en favor de la educación debería también producirse a nivel de las instituciones financieras internacionales y en primer lugar en el Banco Mundial, que desempeña ya una función importante.* (p. 34) *Estas propuestas* –agrega– *deberían desarrollarse en un marco asociativo y no de asistencia* (p. 35).

Y más adelante, el informe de la Comisión abre el tema. *Empieza a imponerse* –dice– *la necesidad de transformar la asistencia en colaboración en pie de igualdad.* (…). Para los países beneficiarios *depender demasiado de la experiencia de otros países, estar sometidos a modelos extranjeros, entraña a menudo restricciones inaceptables, lo mismo en el plano económico que en el plano cultural.* (p. 216)

No le falta razón en esta reticente actitud. Rosa María Torres, educadora ecuatoriana con gran experiencia en la cooperación internacional, subraya algunos de los efectos dislocadores de los sistemas nacionales de educación que pueden tener los créditos internacionales:

> *En muchos países, los proyectos financiados por el BM (y por otros bancos y agencias internacionales) han partido de la creación de unidades ad-hoc, ubicadas fuera del Ministerio de Educación, para diseñar y ejecutar dichos proyectos de mejoramiento de la calidad. Esto, que responde a la premisa de que es muy difícil maniobrar el cambio desde dentro de las estructuras convencionales, está trayendo como resultado un dislocamiento y una fragmentación aún mayores de la política educativa dentro de cada país, propiciándose la creación de dos (y hasta tres y cuatro, uno por banco, por agencia o por proyecto) ministerios de educación paralelos: el* ***viejo*** *o* ***tradicional****, asociado a la educación ineficiente y de mala calidad, marcado por la inercia, la burocracia, los salarios bajos y en moneda local, y el* ***moderno****, encargado de la innovación educativa, con personal recién contratado, buenos salarios y en dólares.*[8]

8 Torres, Rosa María 1995 ¿Mejorar la calidad de la educación básica? Las estrategias del Banco Mundial, (s/l: s/e) p. 38.

Cuando la Comisión se refiere a la UNESCO, *institución clave para el futuro* –dice–, su originalidad

> *estriba en el abanico de sus competencias –no sólo la educación, sino asimismo la cultura, la investigación y la ciencia y la comunicación–, que hacen de ella una organización intelectual en el sentido amplio, menos sometida que otras a una visión únicamente economicista de los problemas.* (...) *Autoridad moral y productora de normas internacionales, sigue estando tan atenta al desarrollo humano como al mero progreso material. Todas estas características la predisponen a llevar a cabo, en el terreno de la educación, una acción en varios frentes al mismo tiempo: ayudar a los Estados Miembros a edificar y renovar sus sistemas educativos, a sacar el mejor partido posible de la revolución científica y tecnológica y al mismo tiempo hacer del derecho a la educación una realidad para todos los habitantes del planeta y promover por doquier la idea de paz y el espíritu de justicia y de tolerancia. La Comisión hace votos por que la UNESCO pueda ser dotada por sus Estados Miembros de los medios necesarios para llevar a cabo esta tarea múltiple.* (pp. 221 y 222)

LA IMAGEN QUE SE DA DE LOS EDUCADORES

He dejado para el final el tratamiento de este tema porque en él aparecen con mayor dramatismo las diferencias que separan al BM de la Comisión. La cuestión es de una penosa actualidad en América Latina, donde los docentes se enfrentan al debilitamiento de su jerarquía social, a la reducción del poder adquisitivo de sus salarios, a la persecución de sus organizaciones gremiales, al desconocimiento de sus competencias en oportunidad de reformas verticalmente impuestas en las políticas y sistemas educativos. La reedificación de las sociedades latinoamericanas sobre bases opuestas al militarismo, por un lado, y al neoliberalismo, por otro, se ve gravemente amenazada por el maltrato de que son objeto sus educadores. *Es indispensable revalorizar su estatuto*, dice la Comisión (p.176). No parece que las recomendaciones del Banco vayan en el mismo sentido.

BANCO MUNDIAL: UNA BAJA COTIZACIÓN

La obra del Banco no incluye un capítulo especial sobre el personal docente. Su situación es tratada incidentalmente, con motivo de otros temas. El índice de la obra que aparece

en las pp. v, vi y vii no menciona las palabras *educadores*, *maestros*, *profesores*, *personal docente* ni ninguna similar. En las pp. 99 y siguientes, se proponen seis *reformas esenciales* pero ninguna de ellas refiere al personal docente. En la p. 90 se incluye un cuadro que presenta los factores determinantes de la efectividad del aprendizaje en el nivel primario según estudios realizados en más de 25 países. Los *conocimientos* y la *experiencia* de los maestros aparecen en quinto y sexto lugar respectivamente, detrás de las bibliotecas, el tiempo de instrucción, los deberes y los libros de texto. La *remuneración* de los maestros aparece –para alegría de los ministros de hacienda– recién en octavo lugar. Las referencias a la formación, perfeccionamiento y condiciones de trabajo de los educadores son patéticamente insuficientes, reveladoras del desinterés con que el Banco se sitúa ante el tema. O dicho de otro modo, reveladoras del interés que el Banco tiene en que los maestros, vistos más como enseñantes que como educadores, se apliquen a sus labores conforme a normativas estrechas, perciban sueldos magros (ya hemos visto el caso de África) y, sobre todo, no molesten.

Dice el Banco:

> *Los maestros son por lo general el grupo más grande de empleados públicos civiles en los países en desarrollo. Debido a que el financiamiento y la administración de la educación están normalmente a cargo del gobierno central, los sindicatos de maestros son importantes protagonistas del ámbito político nacional. Por ejemplo, en América Latina, Europa Oriental y algunos países de Asia, han llegado a establecer sus propios partidos políticos o han formado alianzas con partidos que representan a los movimientos sindicales. Cuando los gobiernos no llegan a un acuerdo con los poderosos sindicatos centrales con respecto a las condiciones de empleo de los maestros, la acción colectiva puede perturbar la educación y a veces culminar en una parálisis política, como ha ocurrido en Bolivia, Perú y otros países en los últimos años.* (p. 153)

Con este tipo de reservas, fundamento potencial de medidas represoras gubernamentales, el BM se desmarca de acuerdos y recomendaciones tanto de la UNESCO como de la OIT.[9]

9 Véase la *Recomendación sobre la situación del personal docente*, adoptada en París en 1966 por una conferencia convocada conjuntamente por la UNESCO y la OIT.

No obstante, las referencias del BM a los procesos de reforma insisten, justificadamente, en la necesidad de que en ellos participen todos los sectores interesados, poniendo ejemplos: *La eficacia de la colaboración entre el gobierno y los sindicatos de maestros para lograr la reforma ha quedado demostrada en varios países, entre ellos Corea, Ghana, Singapur y Zimbabwe*. (p. 157) Es que, para el BM, hay *países* y *países*.

La Comisión: mejorar la calidad y la motivación de los docentes

A lo largo de su informe, la Comisión enaltece la función docente y el papel de los educadores en la sociedad. Y no con meros discursos, sino refiriéndose a hechos precisos y a *pistas y recomendaciones* concretas.

Por de pronto, reconoce que

> *es mucho lo que se les pide, y las necesidades que han de satisfacer parecen casi ilimitadas;* (...) *las políticas de estabilización, a las que por eufemismo se llama de* ajuste estructural, *han tenido repercusiones directas en muchos países en desarrollo en lo tocante a los presupuestos de educación y, por consiguiente, a la remuneración del personal docente. La profesión docente es una de las más fuertemente organizadas del mundo, y sus organizaciones pueden desempeñar –y desempeñan– un papel muy influyente en diversos ámbitos. La mayoría de los 50 millones, aproximadamente, de profesores y maestros que existen en el mundo están sindicados o se consideran representados por sindicatos. Estas organizaciones, cuya acción apunta a mejorar las condiciones de trabajo de los afiliados, tienen gran peso en la distribución de los créditos asignados a la educación y en muchos casos poseen un conocimiento y una experiencia profunda de los diferentes aspectos del proceso educativo y de la formación del personal docente.* (...) *Las organizaciones del personal docente pueden contribuir de manera decisiva a instaurar en la profesión un clima de confianza y una actitud positiva ante las innovaciones educativas.* (...) *Ninguna reforma de la educación ha tenido nunca éxito contra el profesorado o sin su concurso*. (pp. 165 y 166)

Más adelante, expresa: *Así, pues, mejorar la calidad y la motivación de los docentes debe ser una prioridad en todos los países*. (p.169) Y a continuación dedica varias páginas a sugerir, con esos fines, una serie de medidas concretas, sin olvidar que no se trata de simples enseñantes, sino de educadores. *La formación del personal docente debe inculcarle una concepción de la pedagogía que vaya más allá de lo útil para fomentar la crítica, la interacción y el*

examen de diferentes hipótesis. Una de las misiones esenciales de la formación de los docentes, tanto inicial como continua, es desarrollar en ellos las cualidades éticas, intelectuales y afectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivar las mismas cualidades en sus alumnos. (p. 172)

EN CONCLUSIÓN

Por razones de espacio no he podido entrar en detalles sobre aportes que en ambas obras se hacen a aspectos fundamentales del quehacer educativo, como son las políticas y estrategias respecto a la formación técnica y profesional, a la educación superior, a medidas organizativas que afectan a los sistemas educacionales tanto formales como no formales, a la importancia de la participación de las comunidades, padres de familia y medios de comunicación en los servicios y procesos educativos, a la educación de la mujer, etc. Debo decir que, de haberme ocupado de estos temas, habría continuado, lamentablemente, confirmando las grandes distancias que separan el pensamiento del BM del de la Comisión.

No todo lo que contiene la obra del BM es erróneo, dogmático o censurable. No he querido dar esa impresión, sino dejar claro que no coincido ni con la presentación que hace de la situación mundial y sus problemas, ni con los argumentos que aporta a favor de sus tesis educacionales, ni con la mayoría de las medidas que desprende de ellas. Y sobre todo, no estoy de acuerdo con el tono que adopta cuando refiere a su política de préstamos a sus Estados Miembros.

Hay en el documento de la Comisión de la UNESCO otra calidad expresiva, un lenguaje mucho más matizado y sugerente, una prudencia derivada del reconocimiento de la complejidad de los problemas, la presencia de la duda como acicate para profundizar la reflexión. Esa mesura se hace bien evidente en las *pistas y recomendaciones* con que la Comisión cierra cada capítulo.

No habría ningún problema si se tratara de dos grupos de autores independientes. No lo son. Ambos escriben en el ámbito de las Naciones Unidas y ambos aspiran a inducir formas de pensar y de actuar en gobiernos y pueblos desde una perspectiva internacional obligada a actuar con un mayor grado de coherencia. Ahora bien, las contradicciones son enormes. La Comisión, sin decirlo, se sitúa entre quienes creen que ha de garantizarse un cierto Estado de Bienestar, considerado como obsoleto por quienes preconizan la organización neoconservadora de la convivencia humana. Para el BM la mundialización es un hecho al que contribuye; para la Comisión la educación ha de *ayudar a*

cada individuo a comprender y dominar en cierta medida el fenómeno de la mundialización y favorecer la cohesión social. (p. 161)
Mientras la Comisión postula valores éticos y de solidaridad, el BM cree en la fuerza rectora de la economía, del mercado y de la competitividad. El BM hace cuanto puede por convencer a los gobiernos de que han de menguar su intervención y hacer confianza en las entidades privadas, mientras la Comisión llama a responsabilidad a los dirigentes del sector público. El BM se ocupa, con mirada cortoplacista, del sistema escolar; la Comisión sostiene la necesidad de sistemas educativos amplios, coherentes, para todos y durante toda la vida, concebidos dentro de una visión a largo plazo de la sociedad.

Ante tal divorcio y consecuente confusión, es preciso que, dentro del Sistema de las Naciones Unidas, tenga lugar un nuevo debate sobre la educación, una profundización de lo ya tratado en la Conferencia sobre Educación para Todos realizada en 1990 en Jomtien. Es forzoso, también, que el BM reconozca las competencias que en materia de educación incumben a la UNESCO, pero también al UNICEF, al PNUD y a otras agencias especializadas en los problemas del desarrollo y en el campo social. No es admisible, por lo menos para mí, que por poseer unos cuantos millones de dólares (al fin y al cabo muy pocos si se los compara con las necesidades), el Banco se arrogue el derecho de sugerir y mucho menos de imponer a los países políticas educacionales sesgadas, alejadas de las realidades nacionales, orientadas por intereses extranacionales. Lo mejor que podría hacer el BM es retirar urgentemente de circulación su equivocado libro.

La aparición del informe de la Comisión de la UNESCO (discutible en diversos aspectos, ¿por qué no?, pero honrado, estimulante y abierto, como era su mandato, a las necesidades e incertidumbres del futuro siglo), crea las condiciones para ampliar el debate. Me parece altamente recomendable, pues, que el *tesoro* de que habla el informe sea excavado por todos nosotros, previa difusión, lo más amplia posible, del documento.

Es urgente, en interés de los pueblos, proseguir el debate en las organizaciones internacionales y en los gobiernos. Pero es igualmente imperativo que las asociaciones técnicas y sindicales que agrupan a los educadores se apoyen en la aparición de estas dos obras para clarificar sus ideas y, una vez más, tomar partido y ratificar, así, su vocación de vanguardias del empeño de la Humanidad por educarse.

El primer núcleo escolar experimental de La Mina*

Antecedentes y etapas

En el movimiento uruguayo en favor de nuevos conceptos y prácticas educativas para el medio rural, desempeñó un importante papel el Primer Núcleo Escolar Experimental. Fue un proyecto nutrido por todos los esfuerzos anteriores y a la vez nutriente de otras actividades contemporáneas y posteriores, no sólo en las zonas rurales sino también en las urbanas. Es como parte de una vasta red de influencias recíprocas que aquí será evocado. Su originalidad, por otra parte, no consiste más que en haber logrado una razonable combinación, entre muchas posibles, de ideas y técnicas de trabajo compartidas por otros componentes de aquel notable movimiento.

Pueden reconocerse tres etapas en la creación y gestión del Núcleo. En 1954 el maestro Miguel Soler, que acababa de cursar estudios de *educación fundamental* en México, presentó a los Inspectores Regionales de la educación primaria su proyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental. Informado favorablemente por dichos inspectores, el proyecto fue aprobado por el Consejo de Enseñanza Primaria el 7 de octubre de 1954, a título de experiencia por un lapso de tres años.

Cumplido ese plazo, los Inspectores Regionales, por su Acuerdo Nº 4 de 19 de febrero de 1958, presentaron al Consejo una evaluación positiva de los trabajos cumplidos hasta entonces. De inmediato, el 5 de marzo del mismo año, por su Acuerdo Nº 16, procedieron a proponer al Consejo la extensión geográfica de la experiencia y su consolidación técnico-administrativa mediante la implantación de un "Sistema de Núcleos Escolares".

* Transcripción textual y completa del capítulo del mismo título en la obra de AA.VV. 1987 *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya* (Montevideo: Revista de la Educación del Pueblo) pp. 102 a 118.

Ante ambos planteamientos, el Consejo se limitó el 14 de marzo de 1958 a *prorrogar por el término de tres años el funcionamiento del Primer Núcleo Escolar Experimental*, con lo cual los trabajos fueron proseguidos durante una segunda etapa hasta fines de 1960.

La tercera etapa se inició en marzo de 1961 y será descrita más adelante.

La zona de trabajo

El área de acción del Núcleo, de aproximadamente 250 km^2, estaba situada al sur del arroyo de La Mina, en la frontera con el Brasil, en el departamento de Cerro Largo. Vivían en ella en 1955, 457 familias con 2.536 habitantes. Las zonas de influencia del Núcleo se denominaban Cuchilla de Melo, La Mina, Paso de María Isabel, Paso de Melo, Pueblo Noblía, Puntas de La Mina y San Diego. La más poblada era Pueblo Noblía, con 123 familias, y la de menor población era Paso de Melo con 36 familias. En ese año el 30 % de la población de 15 y más años era analfabeta. El porcentaje más alto de analfabetismo (53 %) se encontraba en Paso de María Isabel, donde nunca había habido escuela.

Se trataba de una zona agrícola, con predominio de las pequeñas explotaciones familiares, aunque también contaba con establecimientos ganaderos de más de mil hectáreas y con familias que no disponían de tierra alguna. El asentamiento era de tipo disperso, pero existían centros poblados en expansión, como Pueblo Noblía sobre la carretera Melo-Aceguá, y rancheríos relativamente concentrados, como Pueblo Soto en la zona de Cuchilla de Melo.

Las comunicaciones eran en general difíciles. En ninguna de las poblaciones se disponía de energía eléctrica, agua potable o teléfono público. Los problemas educativos, sanitarios, de nutrición y vivienda así como los recreativos y culturales eran los típicos de las zonas pobres del campo uruguayo, agravados por la práctica del contrabando fronterizo. En general no existían organizaciones representativas de la población, salvo la Comisión de Fomento Escolar de cada una de las escuelas. El sentimiento de pertenencia de los habitantes a su comunidad era prácticamente inexistente. De hecho, no había comunidades sino, como se ha dicho, vecindarios más bien dispersos.

Objetivos y personal

Al ser creado el Núcleo de La Mina se le fijaron los siguientes objetivos:

1. Realizar en la zona de influencia la investigación completa de las condiciones de vida características del rancherío y en general de la zona rural en que funcione.
2. Ensayar, en forma experimental, métodos de educación de adultos que tiendan al mejoramiento integral de dichas condiciones de vida y a la supresión de las causas que determinaron su aparición, promoviendo el bienestar económico, cultural y moral sin distinción alguna entre los habitantes de la zona de influencia, empleando todos los medios educativos posibles.
3. Ensayar métodos de alfabetización de adultos.
4. Producir y ensayar algunos materiales audiovisuales sencillos aplicables a la educación de niños y adultos.
5. Experimentar un tipo de organización escolar que permita la coordinación del esfuerzo de las escuelas rurales, evitando su aislamiento y dotando a sus maestros de técnicas y recursos adecuados a las exigencias del rancherío y del campo en general.
6. Servir de zona de observación para los estudiantes del Instituto Normal Rural y del Instituto Normal de Melo.
7. Conectar su labor con todos los organismos del Estado directa o indirectamente interesados en la solución del problema de los rancheríos y en el aumento del bienestar en las zonas rurales.

Lo mismo que sus similares en otros países, el Núcleo estaba organizado como una red de escuelas rurales, una de las cuales, la de La Mina, distante 57 kilómetros de Melo y 457 de Montevideo, actuaba como escuela “central”. Las demás, cinco en los inicios y seis más tarde al crearse la de Paso de María Isabel, eran las escuelas “seccionales”. A caballo, era posible ir de la escuela central a las más alejadas en aproximadamente una hora.

La organización nuclear aspiraba a superar uno de los problemas fundamentales de la escuela rural: su aislamiento. Se esperaba que las relaciones entre las escuelas, su personal y los vecindarios establecieran una red que produjera en el área una dinámica integradora con efectos cívicos y culturales significativos.

Las escuelas, bases de acción educativa y social, debían lograr, en tanto que centros de enseñanza primaria, un funcionamiento óptimo sin aspirar a la excepcionalidad. Se aplicaría en ellas el programa escolar vigente para las demás escuelas rurales. Dado el carácter experimental de la operación, los cargos vacantes de maestros fueron provistos con prescindencia

del régimen habitual de concursos y traslados. Los directores y maestros que actuaron en las siete escuelas fueron, en la mayor parte de esos años, diecisiete. Una escuela contaba con cinco docentes; dos de ellas tenían uno solo.

Este personal tenía a su cargo fundamentalmente la educación de los niños pero, en cumplimiento de los objetivos del Núcleo, más amplios que los de las escuelas rurales corrientes, cumplía trabajos de educación extraescolar promoviendo, conforme a las necesidades de la población de cada zona, proyectos en las áreas de la economía, la salud, la nutrición, la alfabetización, la recreación, etc.

A ellos se sumaban, con responsabilidad en toda el área del Núcleo, nueve profesionales más, siete de ellos dependientes del Consejo de Enseñanza Primaria: el Director, el Maestro Secretario (encargado de !a producción de materiales audiovisuales), la Maestra de Educación Estética, la Maestra de Hogar, el Experto Agrario, el Peón y, durante un período más breve, la Experta en Manualidades Femeninas. Los otros dos, la Enfermera y el Ingeniero Agrónomo, dependían de los Ministerios de Salud Pública y de Ganadería y Agricultura respectivamente.

Este equipo técnico debía cumplir una triple tarea: reforzar la labor docente con los niños en las escuelas, desarrollar proyectos educativos con los adultos, principalmente promoviendo la constitución de grupos, y capacitar a los maestros para que pudieran actuar en los vecindarios con una cierta polivalencia.

Para lograr esta acción de conjunto entre docentes y especialistas y la conveniente integración de las labores escolares y extraescolares, el personal realizaba reuniones periódicas de planificación y evaluación del trabajo y de capacitación teórico-práctica, aplicando técnicas que hoy llamaríamos de interaprendizaje. Se pudo también disponer de becas de organismos internacionales para la formación de miembros del personal en el exterior.

El carácter integral del enfoque educativo

La organización descrita se apoyaba en algunos presupuestos teóricos que conviene enunciar. Ellos daban continuidad a todo lo que se venía sosteniendo en el país en cuanto a la necesidad de liberar al campesinado uruguayo de una situación de progresiva marginalidad socioeconómica. La educación era considerada, con un optimismo cuya validez será comentada más adelante, como un factor fundamental de cambio y desarrollo. Con este fin, debía adecuarse

a las características del medio y proyectarse a la comunidad, tal como se recomendaba en los fundamentos del programa de 1949 vigente para todas las escuelas rurales.

En palabras del documento publicado por el Núcleo *Cinco años de educación rural en La Mina*, esta concepción educativa, a la que en el ámbito de la UNESCO se denominaba "educación fundamental", toma los intereses del educando, en este caso la comunidad,

> *como palanca esencial, pretende abarcar todos los sectores de la vida humana, basa su acción en el conocimiento de la realidad por medio de la investigación y, más que en la abstracción de un ideal a alcanzar, insiste en apoyarse en la realidad para superarla paso a paso, sin rupturas con la concepción que de la vida tenga la población. No se trata, por cierto, de que el educador cree un mundo mejor, sino de que ponga al alcance de las gentes estímulos y razones para que ellas ansíen vivir en ese mundo mejor y, por sus fuerzas, hagan posible su advenimiento. El maestro no sustituye al pueblo en la obtención de su bienestar, como personaje de mayor cultura y extraño al medio que toma sobre sí la obra de mejoramiento común. Por el contrario, en La Mina el maestro ocupa su puesto de vecino para despertar y poner en juego las fuerzas de los demás, crear tradición de autorresponsabilidad, hacer que el pueblo llegue a sentir el legítimo orgullo de haber creado una vida más plena.*

A esta concepción –que hoy algunos podrían estar tentados de asociar a las corrientes "concientizadoras" y "liberadoras" y a la llamada "educación no formal"– respondían los objetivos fijados para la acción del Núcleo en la Resolución por la que fue creado en 1954. El objetivo b) ya transcrito exponía explícitamente la convicción de que la educación puede constituirse en factor de cambio social si se aplican métodos de educación de adultos *que tiendan al mejoramiento integral de las condiciones de vida de la población y a la supresión de las causas que determinaron su aparición.*

La preocupación por impulsar una acción educativa de carácter integral se materializó en la composición del grupo de especialistas, en la acción conjunta, poco frecuente en el país, de tres ministerios y en la metodología empleada sobre el terreno por la cual se evitaba el parcelamiento artificial de los problemas, vividos por las familias con una ineluctable unidad. La acción era igualmente integradora en cuanto debía dirigirse a todas las edades, desde la prenatal hasta la vejez, con un cierto énfasis en las actividades con los jóvenes y con las mujeres.

Cabe señalar, igualmente, el empeño puesto en hacer de la labor docente normal con los niños y de las actividades con los adultos en las escuelas, en los hogares y en la comunidad, un proyecto unificado. En América Latina es frecuente que se asignen a la escuela rural dos funciones con tratamientos relativamente independientes: la escolar y la extraescolar. No fue éste el caso en La Mina donde todo el personal adquirió competencias para atender con criterio integrador ambas tareas. Refiriéndose a las escuelas de La Mina, Julio Castro decía en mayo de 1956 desde las columnas de *MARCHA: La escuela no tiene puerta, ni tiene horario: es la casa de todos y está abierta para todos*. Esto no supone, ciertamente, que no se diferenciaran contenidos y métodos según el destinatario del proceso educativo; no obstante, cabe insistir en que la mayor parte de los objetivos perseguidos tenían que ver con todos los miembros de la familia campesina. En la práctica resultó claro que los mejores resultados se obtenían cuando un problema era abordado, de manera diferenciada pero convergente, con los alumnos de la escuela y con la comunidad. En cuestiones vinculadas a la salud, la nutrición, las prácticas agrícolas básicas, quedaron claramente demostradas la necesidad y las ventajas de ese tratamiento simultáneo.

ACTIVIDADES ESCOLARES REALIZADAS

Una descripción detallada de las realizaciones del Núcleo excedería el espacio de que se dispone en este trabajo. El lector tendrá una mejor idea consultando los ejemplares del *Boletín para Maestros* y los documentos ¿Qué es el Primer Núcleo *Escolar Experimental?*, publicado por Anales de Instrucción Primaria en su número de abril a junio de 1956, y *Cinco años de educación rural en La Mina*, editado por el Núcleo en 1960 y reeditado por el ICER en 1965. Aquí se insistirá en los aspectos que mejor muestran el carácter integral de las actividades y en los proyectos más innovadores o mejor adaptados al medio.

Las escuelas primarias como tales tuvieron un funcionamiento satisfactorio. Elevaron su matrícula de 513 alumnos en 1954 a 642 en 1960, lo que supone un crecimiento de 25,1%. En las restantes 89 escuelas rurales del Departamento de Cerro Largo el crecimiento entre esas mismas fechas fue de 1,2%.

Gracias al nivel profesional alcanzado por los maestros, al trabajo de los especialistas y a la cooperación de servicios departamentales varios, los escolares recibieron una atención de calidad muy superior a la que se brindaba en las escuelas rurales comunes del resto del

país. Los comedores escolares funcionaban regularmente y los niños participaban en la producción y preparación de sus alimentos; cada una de las escuelas contaba con su huerta; los programas de vacunaciones eran de cobertura total; periódicamente el Centro de Salud de Melo realizaba revisaciones médicas; se cultivaron las manualidades y artesanías; la conservación y decoración de los locales escolares mejoraron considerablemente; se organizaron intercambios, excursiones y actos conjuntos entre las escuelas; funcionaron cooperativas escolares; se planificó un internado escolar que entró en funcionamiento más tarde; se fundó una escuela en un vecindario que carecía de ella; se publicaron revistas infantiles a las que los niños aportaban sus mejores trabajos; fueron ampliadas las bibliotecas escolares; se ensayaron nuevos métodos y materiales de lecto-escritura; se hizo un permanente esfuerzo para que el aprendizaje respondiera a los intereses de los niños y fuera el resultado de su actividad; los alumnos llevaban a sus casas semillas, almácigos y pequeños árboles que habían aprendido a cultivar en sus escuelas. Podía afirmarse que en las escuelas del Núcleo el programa de 1949 tenía plena aplicación.

Y, como justificadamente lo postulaba ese mismo programa, los niños encontraban en sus escuelas un medio propicio a su expresión y al goce de vivir. Orientados sobre todo por la Maestra de Educación Estética, centenares de escolares y preescolares jugaron, cantaron, danzaron, hicieron títeres y teatro, se expresaron libremente por el dibujo y la redacción, vieron diapositivas y películas, oyeron música y la interpretaron por el ritmo, participaron en fiestas, exposiciones y concursos, se sintieron estimulados y aplaudidos en innumerables actos públicos que algunas veces congregaron a la totalidad de los alumnos y a representantes de los vecindarios, de la ciudad de Melo y de la capital.

La labor educativa con la comunidad

En cuanto a la labor de promoción comunitaria con los adultos, se dirigía a áreas como la producción agrícola, el fomento de la salud, la educación de la mujer campesina, la promoción del deporte, la recreación y las relaciones sociales, principalmente de los jóvenes, la aplicación de las leyes de previsión social.

En el área de la producción se fomentaron los huertos familiares y algunos años se organizaron concursos de horticultura; se intro-

dujeron fertilizantes, plaguicidas y productos veterinarios desconocidos en la zona; se hicieron campañas de inmunización veterinaria; se vendieron semillas mejoradas y árboles forestales y frutales; se enseñó el uso de nuevos implementos agrícolas; se hicieron, en acuerdo con la ANCAP, ensayos de producción de maíz híbrido; se establecieron relaciones comerciales con el Servicio Oficial de Distribución de Semillas que antes era desconocido en la zona; el Ingeniero Agrónomo, el Experto Agrario y los maestros hicieron múltiples demostraciones, tomando como base los predios escolares y los de los vecinos innovadores; con un banco de la ciudad de Melo se lanzó un programa de crédito supervisado por el personal del Núcleo, en beneficio principalmente de agricultores jóvenes.

Como la venta de insumos para la agricultura no era una función normal de las escuelas, en 1959 se constituyó, como mecanismo cooperativo y autónomo, la Sociedad Vecinal para el Fomento Rural, en cuya Comisión Directiva estaban representadas las siete zonas de acción del Núcleo. En octubre de 1960, 368 familias se habían afiliado a esta Sociedad.

En el área de la salud, orientada por la Enfermera Universitaria adscrita al Núcleo, además del programa de medicina preventiva y de educación sanitaria para los escolares, se contó con la visita del personal del Centro de Salud de Melo y la realización en todas las zonas de clínicas preventivas materno-infantiles que fueron atrayendo a un número creciente de familias. Se obtuvo una mayor cobertura en el control de embarazos; se hicieron demostraciones de nutrición, higiene y primeros auxilios; se combatieron las plagas frecuentes en la vivienda rural; se apoyaron las campañas de los equipos móviles de la Comisión Honoraria para la Lucha Antituberculosa y se fue logrando el progresivo reemplazo de ciertas prácticas sanitarias tradicionales por otras de base científica.

Cuando los vecindarios comprendieron la importancia de la correcta atención de la salud, hicieron gestiones ante el Ministerio de Salud Pública en favor del establecimiento de una clínica periódica atendida por un médico. Fracasadas estas gestiones, resolvieron el problema por sí solos, creando una sociedad mutualista; para ello, contrataron los servicios periódicos de un médico y más tarde los de una odontóloga. La mayoría de las familias se afiliaron a este Servicio Médico Vecinal de La Mina, administrado por representantes de los afiliados.

La Maestra de Hogar, secundada por el resto del personal, promovió actividades conducentes a la superación de la mujer como persona

y como miembro clave de la familia campesina. Los temas abordados fueron múltiples, según los problemas e intereses identificados: el cuidado de los niños, el arreglo del hogar, la alimentación, la confección de muebles y útiles sencillos, la costura y el aprendizaje del uso de la máquina de coser, la producción hortícola, el blanqueo de la vivienda y también la recreación, el deporte, la alfabetización. Varias técnicas eran aplicadas: el trabajo educativo en los hogares con las mujeres que los habitaban, las reuniones en las escuelas de grupos organizados de muchachas y mujeres, la reunión de varias mujeres vecinas en el hogar de una de ellas.

Los jóvenes merecieron una atención especial, tanto los recién egresados de las escuelas primarias como aquellos que nunca habían asistido o que se habían apartado de ellas. El Núcleo no dispuso, lamentablemente, del Profesor de Educación Física que en el proyecto inicial se había previsto. Sin embargo, se logró alentar la práctica del deporte, principalmente del voleibol masculino y femenino. Los jóvenes organizaron sus agrupaciones en la mayoría de las zonas e incursionaron en el teatro, las danzas folklóricas, el canto, a veces en actos interzonales que alcanzaron a reunir casi 300 participantes.

El analfabetismo, que al comienzo de las actividades afectaba, como se ha dicho, al 30% de los adultos, dio lugar a un trabajo educativo, en gran parte experimental, utilizándose materiales elaborados localmente en función del medio; los maestros recibieron formación adecuada, se organizaron clases sistemáticas para los adultos en las horas que les resultaran más convenientes y también se alfabetizó en forma individual o en pequeños grupos de mujeres en los propios hogares, a veces valiéndose de escolares de las clases superiores como auxiliares. Aunque no se organizó una “campaña de alfabetización” se logró la reducción de la tasa inicial al 24%.

Poco a poco las escuelas fueron ampliando sus pequeñas bibliotecas. Libros y folletos comenzaron a circular lo cual, unido a las abundantes publicaciones del Núcleo, escritas en un lenguaje apropiado para neolectores, significó la práctica mucho más frecuente de la lectura.

El personal del Núcleo colaboró en la aplicación de la legislación social del país: se inscribían los tributarios de las asignaciones familiares rurales, se ayudaba a los ancianos en la tramitación de sus pensiones; cuarenta de entre ellos cobraban sus pensiones a la vejez directamente en la escuela más próxima sin tener que trasladarse a la distante agencia que les

correspondía. Se colaboró en la regularización de uniones matrimoniales y en la inscripción tardía de niños en el Registro Civil.

El conjunto de estas actividades modificó los hábitos de la gente, que fue haciendo conciencia de que protagonizaba un movimiento colectivo. En torno a intereses antes no satisfechos, los vecinos habían comenzado a organizarse, a superar el aislamiento, a reunirse, a formar grupos afines, a enviar notas a las autoridades, a emprender colectivamente trabajos concretos de mejoramiento. Las Comisiones de Fomento Escolar, el Servicio Médico Vecinal y la Sociedad Vecinal de Fomento Rural fueron los mecanismos más avanzados de esta creciente capacidad, pero otras manifestaciones de esta nueva actitud, por vías mucho más modestas, fueron tejiendo una vasta red de relaciones generadora de nuevas expectativas.

Contribuía a este objetivo el abundante material educativo audiovisual producido por el Núcleo. Gracias a la cooperación de la Fundación Leonor Horticou, que donó equipo fotográfico, se produjeron localmente y proyectaron miles de diapositivas. Con un generador eléctrico prestado por la UNESCO y material cedido por Cinematografía y Fonografía Escolares, el cine llegó a los más apartados rincones. Se producían carteles para apoyar las campañas. Se imprimieron a mimeógrafo revistas infantiles, material de alfabetización, publicaciones periódicas para las familias y una colección de "hojas instructivas", cada una de las cuales, en lenguaje claro y con las necesarias ilustraciones, trataba un problema o una necesidad detectados en el medio. La emisora "La Voz de Melo" acogía con hospitalidad los comunicados y audiciones del Núcleo.

Las demostraciones y exposiciones resultaron frecuentes. El Departamento de Escuelas Granjas cedió un pequeño tractor; se disponía de herramientas agrícolas y de taller que el personal aprendió a utilizar, mejorando así las tecnologías aplicadas en la zona. Los planes anuales de trabajo incluyeron algunas veces el desarrollo de proyectos en "zonas de acción intensiva" escogidas por la importancia de sus problemas, lo cual permitió la profundización de los métodos de trabajo. "Enseñar haciendo" resultó un principio de fundamental importancia.

En su conjunto, los recursos disponibles resultaron exiguos. Aunque se aprovechaban las facilidades que podían otorgar ciertos servicios especializados de la Enseñanza Primaria, del gobierno local y de otros entes del Estado, el Núcleo siempre estuvo afectado por una gran pobreza de medios. Basta para ilustrarlo recordar que los desplazamientos se hacían

fundamentalmente a caballo por carecerse de vehículo. Los esfuerzos realizados por Margaret J. Anstee, Representante de Naciones Unidas, y más tarde por la Asociación de Amigos del Núcleo Escolar, presidida por don Agustín Ferreiro, no lograron resolver de manera satisfactoria el problema del transporte.

El Consejo de Primaria adjudicó al Núcleo dos partidas mensuales de funcionamiento: doscientos pesos para locomoción y cien para gastos varios. Para apreciar el valor de estas sumas cabe decir que en esos años el sueldo de un maestro promediaba 150 pesos. El Núcleo resultó así para su personal una experiencia de trabajo desarrollada en una excesiva e injustificada austeridad. Pero también en la solidaridad: muchos de los requerimientos propios de una labor difícil, que por los plazos fijados no admitía muchas veces postergaciones, fueron satisfechos por los vecindarios, por entidades varias de la ciudad de Melo, por grupos de profesionales y estudiantes del resto del país y por donantes anónimos.

LOGROS Y PROYECCIONES ALCANZADAS

De este modo, el recurso esencial con que contó el Núcleo fue su personal, animado, en su gran mayoría, por una constante sed de formación y por un inagotable espíritu de servicio a niños y vecinos.

Los maestros de cada escuela conocieron en profundidad el medio en que actuaban; las visitas a los hogares y el trabajo en ellos eran muy frecuentes. Se diseñaron y aplicaron fichas de investigación en numerosos aspectos. Cada escuela formulaba su plan de actividades escolares y extraescolares según las necesidades y posibilidades.

La apertura a tan amplios desafíos, la acción de apoyo técnico de los especialistas y los procesos de auto e interaprendizaje que el Núcleo organizaba, convirtieron a los miembros del personal en educadores con un alto grado de creatividad, no solo para echar mano de múltiples recursos que les permitieran actuar ellos mismos, sino también para encontrar medios de estimular la progresiva participación de la población.

Aproximadamente una decena de educadores recibieron cursos de mejoramiento en el exterior, en uso de becas de organismos regionales e internacionales. Uno de los medios más apreciados de formación y de estímulo del personal fue el *Boletín para Maestros*, impreso a mimeógrafo, del que aparecieron cincuenta números. Incluía convocatorias a reuniones,

borradores de planes y proyectos sujetos a discusión, instrucciones para la organización del trabajo, guías para las actividades de investigación en la zona, aspectos teóricos de educación general, educación fundamental y educación de adultos, sugerencias didácticas para el trabajo en el aula, pautas para la formulación de los planes anuales de trabajo y para la evaluación de los mismos y, sobre todo, artículos de los especialistas con vistas a multiplicar sus conocimientos entre sus compañeros. La sección *Entre nosotros* se incluía en casi todos los números del Boletín, con aportes contribuyentes a la vigorización del compromiso social del personal y a la comprensión de las diferentes etapas de la actividad del Núcleo.

Una vez que los trabajos fueron produciendo resultados tangibles, el Núcleo comenzó a ser visitado. Llegaron a él el Ministro de Instrucción Pública, el Director General Adjunto de la UNESCO, el Presidente y miembros del Consejo de Enseñanza Primaria, con mucha frecuencia la Representante de Naciones Unidas en el Uruguay, los miembros del cuerpo inspectivo de Cerro Largo, los Inspectores Regionales, personal técnico de los Ministerios de Salud Pública y de Ganadería y Agricultura, expertos de organismos internacionales, autoridades departamentales y numerosos grupos de educadores, profesionales y estudiantes de distintos centros uruguayos y del extranjero vinculados a programas de desarrollo rural. Por su parte, el personal del Núcleo participó y colaboró en seminarios realizados por la Sección Educación Rural, en cursos organizados por la Universidad de la República o en jornadas de trabajo patrocinadas por las Inspecciones Departamentales de Enseñanza Primaria o por la Federación Uruguaya del Magisterio y sus filiales del Interior. Algunos de sus miembros representaron al país en reuniones realizadas en el extranjero.

Corresponde señalar que la experiencia del Núcleo fue alimentada no solo por sólidos antecedentes nacionales sino también por corrientes internacionales coadyuvantes. Los organismos internacionales eran de reciente creación y estaban librando sus primeras batallas en favor de lo que por entonces y sin adjetivaciones se denominaba el “desarrollo”. Aunque de manera poco persistente, en América Latina se asignaban cometidos socio-culturales más o menos amplios a la escuela rural y a sus maestros. La fórmula de los núcleos escolares era típicamente latinoamericana. Por su parte la UNESCO venía apoyando en América Latina un ambicioso *Proyecto Principal* para la extensión y el mejoramiento de la educación pri-

maria y contribuía a la formación de cuadros en "educación fundamental". Proporcionó así al Núcleo de La Mina bases teóricas de cierto prestigio, una importante literatura, ocasiones de buen nivel para el intercambio internacional de experiencias y varias becas para la formación de sus maestros y especialistas.

No resulta exagerado decir que, en proporción a sus respectivas responsabilidades, el respaldo dado por las Naciones Unidas y por la UNESCO al Núcleo de La Mina superó al que supieron darle las máximas autoridades nacionales en materia educativa. Y así, a propuesta de la UNESCO, el Núcleo fue incluido a fines de 1958 en la nómina de centros asociados al ya citado Proyecto Principal, con posibilidades de tomar a su cargo el perfeccionamiento de maestros, directores y supervisores de educación rural de otros países, a quienes la UNESCO brindaría los medios necesarios para trasladarse a La Mina. De haber contado con un mayor interés por parte de las autoridades nacionales, este compromiso hubiera dado a la experiencia una interesante proyección regional, con beneficios para todo el movimiento nacional de educación rural.

Los efectos acumulados de la labor del Núcleo, alumbrando problemas, estimulando soluciones y formando dirigentes y educadores, así como la confianza en sí mismos y en sus incipientes colectividades que fueron adquiriendo los vecinos, constituyeron posiblemente los logros más significativos del proyecto. Por su carácter potenciador de nuevas ideas y realizaciones, estos avances materiales y psicosociales motivaron el surgimiento en la distante capital de resistencias, que acabaron por concretarse en medidas de gobierno que imposibilitaron la prosecución de los trabajos.

La reacción desatada contra la educación rural

En efecto, a principios de 1961 el Núcleo entró en una crisis que afectó su propia existencia institucional.

En el transcurso del segundo trienio de trabajo del Núcleo (1958-1960), el partido que ocupaba el gobierno había cambiado. Los Inspectores Regionales, que habían tenido la responsabilidad de supervisar y evaluar la labor del Núcleo, apoyaban, como ya se ha dicho, la extensión geográfica del trabajo de La Mina mediante el establecimiento de un *Sistema de Núcleos Escolares* que, en una nueva fase, podría llegar a incluir cuatro núcleos. Esta propuesta contaba con el respaldo de todo el ma-

gisterio y algunas zonas del Departamento de Tacuarembó ya habían sido preseleccionadas a esos efectos.

De este modo, el proyecto de presupuesto para 1961 incluyó la asignación de rubros estables para cuatro núcleos escolares, entre ellos el de La Mina. No obstante, el Consejo de Enseñanza Primaria, por resolución de 13 de marzo de 1961, hizo caso omiso de tal propuesta, decidiendo simplemente prorrogar el funcionamiento del Núcleo de La Mina por los años 1961 y 1962; modificó también algunas de las normas de funcionamiento establecidas en 1954, precisamente aquellas que daban más garantías a su carácter experimental.

Tal resolución, en cuyo tono emergía una evidente animosidad a la existencia y a la labor del Núcleo, se inscribía en el cuadro de una minireforma técnico-administrativa, como resultado de la cual desaparecieron la Sección Educación Rural y la Inspección de Escuelas Granjas, siendo también reorientado el Instituto Normal Rural.

El 20 de marzo de 1961 el Director del Núcleo presentó su renuncia ante el Consejo de Enseñanza. Todavía el 18 de abril los Inspectores Regionales insistieron, por su Acuerdo Nº 35, en su posición, argumentando que era *de interés nacional mantener el ensayo*, *extendiéndolo*, *en base a la experiencia adquirida y con las necesarias garantías a otras zonas rurales del país*, *conforme al proyecto de creación del Sistema de Núcleos Escolares*.

La línea trazada por el Consejo de Primaria no fue modificada. A pesar de las manifestaciones de todo tipo que respaldaron la actuación del personal del Núcleo y la necesidad de proseguir la labor, extendiéndola, el Consejo, por resolución del 1º de agosto de ese año, aceptó la renuncia del Director y designó un reemplazante. Las actividades en la zona de trabajo, pese a los esfuerzos de algunos miembros del personal que permanecieron en la misma, resultaron afectadas, como la enseñanza rural de todo el país, por una acelerada decadencia.

Interesa consignar que entre marzo y agosto la crisis producida dio lugar a importantes manifestaciones de preocupación y protesta. La Cámara de Diputados interpeló durante varias sesiones al Ministro de Instrucción Pública quien, dada la autonomía de los entes responsables de la enseñanza, no tenía en sus manos la solución del conflicto. Hubo notables intervenciones de representantes, nutridas de conocimiento y defensa apasionada como la de Zelmar Michelini. La prensa oral y escrita se ocupó ampliamente de la situación creada, más por las implicancias políticas de la misma

por cuanto los dos partidos tradicionales asumían posiciones contrapuestas, que por las importantes repercusiones educativas, sociales y humanas que podía tener la interrupción de los trabajos. La Federación Uruguaya del Magisterio, sus filiales del Interior, especialmente la de Cerro Largo, y la Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural movilizaron al magisterio, el cual hizo de la cuestión rural el foco de su oposición –por tantas otras razones igualmente justificadas– a la mayoría del Consejo. Los vecinos de las siete zonas afectadas, a pesar de su pobreza, de la distancia que les separaba del centro de decisiones y de su desconocimiento de las fuerzas que habían entrado en juego, se organizaron y enviaron al Consejo y a las diferentes bancadas parlamentarias protestas y reclamos, firmados por centenares de personas.

Todo esto ahora es simplemente historia. Lo que puede tener más actualidad y tal vez utilidad a largo plazo es preguntarse por qué a partir del cambio de gobierno en 1959 el proyecto del Núcleo dejó de ser viable y no tuvo otro destino que el de desaparecer o el de abdicar de sus objetivos. En verdad el Consejo tomó una decisión coherente con la pobre, por no decir nula, estatura profesional de algunos de sus integrantes, ninguno de los cuales, por otra parte, había conocido directamente la experiencia, ya que los consejeros que habían visitado La Mina eran miembros del anterior Consejo de Primaria. Pero no fue sin duda la falta de perspectiva pedagógico-social de los consejeros la que canceló abruptamente los trabajos, en momentos en que se planificaba su extensión, sino la reacción de las fuerzas conservadoras ante el éxito de la labor realizada, que constituía para ellas una amenaza potencial.

Al favorecer entre la población una mayor conciencia de sus problemas y al capacitarla para resolver aquellos cuya solución estaba a su alcance, al estimular la creación de mecanismos orgánicos y estables de acción colectiva, al demostrar que la capacidad del pueblo de ir adelante era tan ilimitada como los problemas mismos y que, tras los primeros pasos, había que emprender otras tareas más ambiciosas, el Núcleo había confirmado que la educación es, bajo determinadas condiciones, un importante factor de cambio. De ahí en adelante la experiencia, emanada de un sistema establecido, podía resultar desbordada por un movimiento que, aun cuando ese no hubiera sido el propósito inicial, podía diseminar gérmenes de riesgo contra ese mismo sistema. De la educación fundamental o popular o de adultos, o como quiera que se la llame, a la agitación so-

cial y, en situaciones de extrema injusticia, a la supuesta subversión no hay, para una mente conservadora, más que pasos sucesivos, que la gente puede estar en condiciones de dar si la educación contribuye a esclarecer los problemas y sus causas.

Hablando con total objetividad, los fundadores del Núcleo y los educadores del mismo siempre creyeron estar sirviendo la causa del necesario cambio y no la de la subversión social. Pero la reacción se anticipó a lo que podía lesionar sus intereses y, al hacer imposible el trabajo en La Mina y al suprimir las estructuras creadas para desarrollar una nueva educación rural, demostró haber percibido, anticipadamente, el sentido ineluctable de la historia. El Consejo de Primaria no fue más que el intérprete de esa concepción política y el ejecutante de las medidas que la misma requería.

El país, ya herido por la crisis general y principalmente moral, identificado con los intereses de la capital, ciego a la realidad del campo y a sus miserias, las cuales, de ahí en adelante, se irían trasladando aceleradamente a las ciudades, presuntamente politizado pero políticamente ignorante, asistió, más como espectador que como hacedor de su destino, a la liquidación de un movimiento cuyo éxito hubiera podido contribuir a devolver la dignidad y los derechos a muchos miles de uruguayos.

CONCLUSIONES

Veinticinco años después, ¿a qué conclusiones es posible llegar respecto a la experiencia de La Mina?

Para responder habría que indagar, con la mayor objetividad posible, entre quienes entonces eran escolares, entre las familias y dirigentes, entre los maestros y especialistas que participaron en los trabajos. Ya se han iniciado investigaciones en este sentido, pero sus resultados aún no están disponibles.

Mientras tanto, se exponen a continuación algunas conclusiones que resumen el parecer de educadores que vivieron muy de cerca la experiencia.

En lo pedagógico, el trabajo del Núcleo parece haber confirmado:

– que el Programa de 1949 para el medio rural era válido, sugerente y flexible, y resultaba aplicable en sus aspectos fundamentales, siempre que se dispusiera de algunos modestos medios materiales y técnicos;
– que la escuela podía llegar a ser considerada,

como lo proponía ese Programa, la *Casa del Pueblo*, una institución abierta y polivalente, fuente de planteamientos, conocimientos, experiencias y satisfacciones tanto para los niños como para sus maestros y para la comunidad;

– que las actividades escolares y extraescolares podían complementarse mutuamente, contribuyendo así a mejorar el nivel de vida de la población;
– que los maestros, con una capacitación téorico-práctica adquirida sobre el terreno mismo, podían atender las actividades tanto escolares como extraescolares, asociando sus fundamentos y métodos y a la vez distinguiéndolos en lo necesario.

En lo organizativo, parece haber quedado demostrado:

– que la organización de núcleos escolares, como se ha comprobado en casi todos los países latinoamericanos, resulta un factor de fortalecimiento de la acción educativa y podría –sin perjuicio de echarse mano de otros mecanismos de concertación de esfuerzos a escala de una región– ser provechosamente aplicada en muchas áreas de la República;
– que el gasto adicional que supuso la asignación a esa zona de un equipo de especialistas resultó justificado por su contribución a la formación de los restantes miembros del personal, por el impacto de su acción en las condiciones de vida del vecindario, por el aporte que esos especialistas hicieron durante la experiencia y después de ella al movimiento nacional en favor de una escuela rural al servicio del campesinado;
– que la acción conjunta sobre el terreno de un ente de enseñanza y de profesionales dependientes de otros ministerios es posible y favorece el tratamiento integrado de los problemas;
– que los miembros del personal, tanto de extracción urbana como rural, respondieron en todo momento –con cuotas elevadas de interés, sentido de responsabilidad y espíritu de sacrificio– a las exigencias del ensayo, quedando la mayoría de ellos capacitados para ejecutar u orientar programas similares en otras áreas de la República; con ello se demostró una vez más que, en determinadas condiciones, la incidencia en la sociedad de los profesionales jóvenes es potencialmente muy superior a la que ellos mismos logran cuando actúan en servicios regidos por programas y pautas convencionales;

- que en todo sistema de educación y en todo proceso de desarrollo los proyectos de carácter experimental cumplen una función renovadora esencial, especialmente cuando actúan de manera abierta, cuando planifican y evalúan sus actividades con un cierto rigor y cuando deben dar cuenta de sus resultados en plazos razonables de tiempo;
- que la experiencia se realizó con una excesiva modestia –lindante con la pobreza– de recursos materiales y financieros, lo que afectó el ritmo y amplitud de las actividades. Ello podría llevar a pensar que las autoridades nacionales otorgaron al proyecto una prioridad inferior a la que correspondía a la importancia de los fines perseguidos y al interés y a los aportes de organismos internacionales como las Naciones Unidas y la UNESCO;
- que la decisión tomada por el Consejo de Enseñanza Primaria a principios de 1958, tras los tres primeros años de operaciones, en el sentido de prolongar por otros tres años el carácter experimental del Primer Núcleo, sin recoger la propuesta de los Inspectores Regionales de crear el *Sistema de Núcleos Escolares*, fue errónea. En efecto, ella no correspondió a la urgencia con que convenía hacer llegar a otros medios marginales los beneficios de un enfoque cuyas ventajas estaban hacia esa fecha claramente demostradas.

En cuanto a la función promotora de cambios que se había asignado al Núcleo, puede afirmarse:

- que la reacción de las comunidades ante el nuevo enfoque, pese al individualismo y al escaso sentido de pertenencia a una colectividad que caracteriza a los habitantes del norte del Uruguay, fue positiva, obteniéndose reacciones afirmativas en todos los sectores de trabajo del Núcleo y con todos los grupos de la población; en general, el fracaso de un proyecto social nunca es atribuible a las comunidades interesadas;
- que se confirmó que los procesos educativos constituyen un factor importante de cambio social, logrando motivar, organizar y capacitar a la población para la solución de algunos de sus problemas;
- que, no obstante, también quedó demostrado que un proceso de cambio social centrado fundamentalmente en acciones educativas resulta insuficiente para abordar problemas que también requieren la acción decidida de otros servicios y recursos, siendo indispen-

sable la voluntad política de impulsar un verdadero cambio global y de aceptar todas sus consecuencias. Tal es el caso, entre otras, de cuestiones como la tenencia y distribución de la tierra, la adjudicación de créditos, la realización de obras de infraestructura, el mejoramiento de las comunicaciones, la vivienda y el urbanismo, el estímulo del cooperativismo y la adopción de una legislación más avanzada y justa que proteja en casos justificados a los miembros más vulnerados de la comunidad, en especial los preescolares y los escolares. En este sentido, cabe señalar que, en general, la asignación a las instituciones educativas de amplias funciones de transformación social, sin que cuenten en el momento oportuno con la acción de otros sectores o programas igualmente comprometidos en el desarrollo global, resulta de un exagerado optimismo. En el caso de La Mina, tras los años iniciales de labor, motivadores de los necesarios cambios de actitud, debió profundizarse el proceso, vigorizando la labor educativa con la aplicación de un plan interinstitucional de verdadero cambio integrado. El hecho de que no solo no se haya procedido así, como había sido previsto en el proyecto inicial, sino de que se haya frenado lo que los educadores venían realizando, muestra hasta qué punto quienes ejercían el poder no estaban dispuestos a tolerar que los cambios necesarios tuvieran lugar.

Carta de renuncia a la dirección del Núcleo de La Mina*

Sr. Director General de Enseñanza Primaria y Normal, Dr. Felipe Ferreiro
Sr. Director General:

He tomado conocimiento de la resolución que el día 13 de marzo último dictó el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal en relación con el funcionamiento del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina, Cerro Largo, que hasta el momento he tenido el honor de orientar y dirigir.

Ante dicha resolución me considero en el deber de elevar a Vd. mi renuncia al cargo de Director del Núcleo que con carácter interino se me asigna en la misma.

Entiendo que las razones de este acto deben quedar claramente documentadas, porque así lo requieren la importancia pedagógica del asunto y mi conciencia de maestro.

El Núcleo Escolar ha funcionado durante seis años, finalizando ahora su segundo ciclo experimental de tres años. A la hora de dar opinión sobre la labor cumplida y de pronunciarse sobre el futuro de la institución, el Consejo comienza por declarar

> *que no existen suficientes elementos de juicio que habiliten a criterio del Consejo para juzgar respecto al resultado de la obra escolar y social, cumplida hasta el presente por el Núcleo Escolar Experimental de La Mina, y que ello se debe en gran parte, al régimen que implantara la resolución del 7 de octubre de 1954, ya que por el sistema de contralor que establece, se dio intervención exclusiva al Cuerpo de Inspectores Regionales, desentendiéndose el Consejo del ejercicio de potestades que sólo a él pertenecen legítimamente.*

Todo el resto de los considerandos, así como el contenido preciso de la resolución, están de-

* Transcripción textual y completa de la carta de 20 de marzo de 1961 al Consejo de Enseñanza Primaria por la cual presenté renuncia a mi cargo de Director del Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina.

dicados a impugnar y modificar aspectos de la resolución del 7 de octubre de 1954, por la que el propio Consejo de Enseñanza puso en marcha el Núcleo Escolar.

No hay en el documento una palabra de contenido técnico, ni una referencia al trabajo cumplido con niños, jóvenes y adultos, ni una resonancia a las inquietudes que La Mina ha despertado en el magisterio y en la opinión pública, ni una mención a la documentación existente en carpetas de ese Consejo, ni siquiera un asomo de gratitud a más de veinte jóvenes educadores que durante seis años sirvieron con devoción un ideal tan respetable como el de la escuela rural.

La experiencia sobre la cual el Consejo que Vd. preside debió haber opinado, es ignorada en el documento y esta ignorancia es la que confiere a la resolución una invalidez técnica definitiva.

El Consejo señala no estar en condiciones de opinar y atribuye la culpa a un régimen que, según dice, otorgaba todas las competencias a las Inspecciones Regionales sin reservar ninguna al propio Consejo. Me atrevo a señalar la falsedad de este argumento: sin duda las Inspecciones Regionales, cualesquiera sean las atribuciones que se les confieran, están sometidas a la superior jerarquía administrativa del Consejo. A casi dos años de haber iniciado su actuación, la Mayoría del Consejo no puede, recién, advertir y sostener que una institución bien definida del organismo escapaba a su contralor. Y digo “la Mayoría” porque me consta que los Sres. Consejeros de la Minoría están en condiciones de discutir acerca del Núcleo de La Mina en planos más elevados, atendiendo más a fines y a realizaciones que a aspectos reglamentarios.

Pero ya que el propio Consejo manifiesta no poseer suficientes elementos de juicio en esta materia, yo me he de permitir reforzar su propia tesis, recordando que existen otras razones, mucho más poderosas que la que da el Consejo, para explicar su desconocimiento.

Apenas instalado el actual Consejo de Enseñanza, los miembros de la Comisión Asesora de Educación Rural, entre los cuales me contaba, solicitamos ser recibidos por el Consejo. Deseábamos cambiar ideas respecto a los servicios de la Sección Educación Rural, uno de los cuales es precisamente el Núcleo de La Mina. Solicitó la audiencia verbalmente el Sr. Inspector Técnico, Presidente de la mencionada Comisión Asesora, y meses más tarde, debió hacerlo por escrito. La audiencia no fue concedida y nunca se cursó recibo de un largo informe que se nos requirió, como sustitu-

to del fértil cambio de ideas alrededor de una mesa de trabajo.

Tampoco provocó el comentario oficial la cartilla "A propósito de la Educación Rural en el Uruguay", elaborada por la Sección Educación Rural, ni mereció un simple acuse de recibo la cartilla "Cinco años de Educación Rural en La Mina". Ambas fueron enviadas a los cinco señores Consejeros y daban cuenta de los temas que hoy declara desconocer el Consejo.

En octubre de 1959 visitó el Núcleo de La Mina el Sr. Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social, Dr. Eduardo Pons Echeverry. No fue invitado por el Consejo Nacional de Enseñanza, sino por un funcionario internacional, la Srta. Margaret J. Anstee, Representante de la Junta de Asistencia Técnica de Naciones Unidas en nuestro país, quien seguía con la mayor atención nuestra experiencia. Me consta que el Sr. Ministro hizo lo posible por llegar a La Mina en compañía de alguno de los señores Consejeros. No lo consiguió, perdiendo así el Consejo una oportunidad de tomar conocimiento directo de los trabajos que se cumplían en la zona.

En diciembre de 1960, diez y ocho integrantes del personal del Núcleo Escolar viajamos a Montevideo para entrevistarnos con todos los Sres. Consejeros, hacerles saber que el segundo plazo experimental de tres años había finalizado y exponerles algunos puntos de vista relativos al futuro de los núcleos escolares, elaborados días antes en jornadas cumplidas en La Mina con la presencia y ayuda de los Sres. Inspectores Regionales y del Sr. Inspector Departamental. Como sería innecesario aclarar, debimos costearnos los gastos de estadía y los que provocó un viaje de casi mil kilómetros. El Sr. Director General nos escuchó atentamente durante media hora sin comprometer opinión sobre los asuntos que le presentó la delegación. El Consejero Maestro Sr. Mascaró nos hizo saber por su Secretaria que no nos recibiría, pues a su juicio bastaba con que hubiéramos conversado con el Sr. Director General. El Consejero Maestro Sr. Cazarré escuchó nuestro anuncio respecto a la finalización del plazo concedido a la experiencia, pero se negó rotundamente a oir idea alguna relativa al futuro de la institución, que era, desde luego, el motivo determinante del viaje y de las entrevistas. Los Consejeros de la Minoría, Sres. Gómez Haedo y Vidal dedicaron a la delegación por lo menos una hora cada uno, escucharon sus planteamientos, aportaron sus propias ideas y comprometieron pleno apoyo a la etapa de ampliación del sistema de los Núcleos Escolares, que en aquel momento creíamos segura, ya que los presupuestos presentados

al Parlamento tanto por la Mayoría como por la Minoría, incluían los cargos necesarios para hacer funcionar cuatro Núcleos Escolares.

¿Habrá necesidad de decir que el resultado de nuestro viaje no nos satisfizo y que, sin poderlo evitar, la forma en que fuimos atendidos por la Mayoría nos causó dolor y nos llenó de temores?

Agréguense a todo esto las dificultades existentes para tener entrevistas con el Sr. Director General en la propia sede del Consejo, donde no existe un régimen de concesión de audiencias que garantice el tratamiento oportuno de los problemas que afectan al servicio o a los funcionarios, de lo que tengo ingrata y reciente experiencia personal.

Ahora el Consejo de Enseñanza, por voto de su Mayoría, declara no estar en condiciones de juzgar. No puede admitirse que se señalen, como causa de esa situación, los presuntos defectos de la resolución que puso en funcionamiento el Núcleo. La falta de "suficientes elementos de juicio" que invoca el Consejo proviene de esta actitud general de desconocimiento y del hecho de no haber sometido a análisis ciertos documentos existentes en el organismo, tales como los informes de visitas del Inspector Departamental, el dictamen de fines de 1957 de los señores Inspectores Regionales y Departamental, las notas enviadas por los vecinos en la misma fecha, los compromisos contraídos con la UNESCO, la recomendación de la Comisión de Presupuesto de estabilizar el Núcleo de La Mina y crear otros, el testimonio del Sr. Ministro de Instrucción Pública emitido en el Paraninfo de la Universidad, y otros muchos.

El texto de la resolución del Consejo de Enseñanza de 13 de marzo no merece, finalmente, ser analizado en detalle, por cuanto su carencia de fundamentación válida le quita seriedad, reduciéndolo a la condición de un documento lesivo para los realizadores de la obra.

La primera razón, pues, de mi renuncia radica en la falta de un pronunciamiento concreto del Consejo de Enseñanza sobre el trabajo que durante seis años se ha cumplido en La Mina.

* * *

Veamos ahora un segundo aspecto de la cuestión cuya exposición no puedo evitar.

El Consejo de Enseñanza no ha conocido directamente el trabajo de La Mina. Pero quienes se aproximaron a él, desde muy distintos lugares del país y del mundo, sintieron invariablemente cuánta emoción había en la tarea. Nuestro trabajo no debe medirse por sus obras

materiales, ni tampoco porque haya ensayado nuevos recursos pedagógicos. Miramos con modestia la obra realizada. Aún nos parece muy alejada de la que debe llegar a ser. Pero tenemos la pequeña vanidad de haber entrado a fondo en el corazón de los niños, los hombres y las mujeres. Estamos seguros de haberles ganado, no sólo en afecto hacia nosotros, sino en actitud hacia sí mismos y hacia la colectividad. El esfuerzo que por su voluntad realizaron los jóvenes educadores de La Mina, entre los que debemos tener una palabra de especial recordación para las Enfermeras Universitarias, ha dado frutos. No les importó la lluvia, el barro, el frío y el calor, el sacrificio del descanso bien ganado y el renunciamiento a mejores posiciones. Su esfuerzo resultó siempre bien compensado. Se vivió en la zona un proceso de desarrollo espiritual, sanitario, económico, cultural y familiar, pacientemente estimulado por el ejemplo de todos los días y de todas las noches de este grupo de maestros. No hacían, desde luego, nada extraordinario, ni iban más allá que cualquiera de sus colegas conscientes del deber. Pero tenían a su favor la gran ventaja de trabajar unidos fraternalmente y siempre con una canción en los labios.

Yo he sido casual promotor y atento testigo del despertar profesional de estos jóvenes maestros, algunos de los cuales ingresaron al Núcleo como estudiantes magisteriales, pero supieron exponer años más tarde su experiencia en otras tierras de América.

Y esta devota y emocionante contracción al trabajo del equipo de La Mina, ganaba a quienes nos visitaban, ganaba a nuestros supervisores, ganaba a nuestros vecinos. Algunas veces, solemnes discursos oficiales hicieron alusión a este hecho, tan sencillo pero en cierta medida inusitado, de que los jóvenes maestros de La Mina sacrificaran otras posiciones y comodidades para estar allí, sirviendo con tanta dificultad y con tan escasos medios su ideal de ayudar desde la escuela a vivir mejor a los hombres. Y nadie crea que todo el mérito viene del sacrificio y de la emoción. Ellos son también maestros profesionalmente maduros y valiosos.

Ahora el Consejo ha dispuesto otra cosa. Ya no podremos hablar del equipo de La Mina. De veintidós maestros, cinco, en el mejor de los casos ocho, quedan en La Mina; los demás se alejan obligadamente, dejando su lugar a nuevos colegas. ¡Qué felices nos hubiéramos sentido si este alejamiento hubiera obedecido a la puesta en marcha de los cuatro Núcleos Escolares que el Consejo de Enseñanza incluyó en su inicial proyecto de presupuesto!

Yo no puedo aceptar esta medida y ver sin protesta cómo la mayoría de mis compañeros de trabajo dejan a su pesar La Mina. Estaba en las manos de la autoridad subordinar los reglamentos a las necesidades del servicio y no lo inverso, como ha sido hecho. Y esto no solo por razones de orden humano, muy de tener en cuenta en este caso, sino también por una razón de orden técnico que aconseja que quienes han adquirido especialización útil al país sean aprovechados en los cargos correspondientes a esa especialización, como es el caso concreto de diez compañeros que tienen seis años de actuación en La Mina. Siete de ellos han salido al exterior a recibir entrenamiento ajustado a nuestro plan de trabajo. Todos han sido calificados con altas notas, todos han de estar ausentes, de ahora en adelante, de la zona donde quieren seguir actuando y donde aún se les necesita.

Digo entonces que mi renuncia obedece en segundo término a la imposibilidad personal de aceptar estas disposiciones del Consejo, no porque resista trabajar con otros colegas, sino porque de algún modo, y yo no tengo otro a mi alcance que la renuncia, debo rechazar este trato que se da al equipo de La Mina.

Tratemos finalmente de ver, porque es indispensable, lo que debió ser motivo de claro pronunciamiento técnico, cualquiera fuera el signo del dictamen.

¿Qué es lo que está en juego en este momento en La Mina?

Hay quienes tienden a tratar los problemas del hombre en base a abstracciones. Privado de una sustentación real, su pensamiento se vuelve evasivo, impreciso, frío.

En materia de educación, esta tendencia conduce a las generalizaciones, a los enunciados vacuos, a las apelaciones al Hombre eterno, que es un hombre distinto a cada uno de los hombres que conocemos. La pedagogía que resulta de ello es presuntuosa e inútil. Quiere ser cierta para tantos seres que acaba por no venirle bien a ninguno. La educación deviene una simple especulación académica, más que un instrumento al servicio de la vida.

La experiencia de muchos años me ha enseñado que la educación no puede dar la espalda a la vida. Ella es parte de la vida misma, de la vida como acontecer concreto en la jornada de los individuos y de las colectividades. Esta no es una concepción materialista. Creo que la aventura humana es más digna cuanto más libre y más alto sea el vuelo del espíritu. Pero, siguiendo a Vaz Ferreira, no puedo dejar de tener en cuenta los fundamentos reales de los idealismos.

Cuando por primera vez actué frente a niños descalzos, sucios, hambrientos, hace ya de esto bastantes años, comprendí que ser educador era realmente un compromiso simultáneo con la realidad cargada de problemas y el ideal poblado de esperanzas. No podía en mi angustiado trabajo de maestro joven sustraerme a ninguno de los términos de esta ecuación. El presente y el futuro se contradecían brutalmente y no era nada fácil, en aquella mi soledad inicial del rancherío norteño, escapar al clamor de una realidad dolorosa, seducido por la imagen de un mañana mejor.

Después, por todos los caminos de nuestra América encontré el mismo cuadro. Mayorías famélicas y discursos en torno a la grandeza del destino común. El C.R.E.F.A.L. me hizo comprender la responsabilidad de la educación en esta tarea de aproximar las miserias del hombre presente a su grandeza de futuro. Y me indicó caminos. El círculo vicioso de la ignorancia, la miseria y la desesperación que mantiene ahogados a millones de hombres, puede ser vencido por la educación. Es posible, lo será siempre, hacer resurgir en el hombre el ansia de la vida plena. Despierto o adormecido, el impulso que nos lleva a todos hacia adelante es la fuerza más poderosa de la humanidad. Una parte de ella puede concretarla en mayor bienestar, en progreso creador, en elevación material y espiritual. Pero para más de mil millones, por razones distintas y complejas, la idea de que es posible una vida sin hambre y sin desesperación, no pasa de ser una intuición, un anhelo o un hecho totalmente ignorado.

Las últimas décadas han sido testigo de hechos sociales que tienen el sentido de una reparación y de un despertar. Tras la segunda guerra mundial, pueblos enteros han logrado su independencia y ha sido sometida a la discusión común la cuestión del desarrollo de aquellas zonas donde el hombre, más que gozar la vida, la padece. Así han surgido instituciones, proyectos, métodos de trabajo que, al recoger la vieja experiencia del hombre en su lucha por la dignidad, la sistematizan y le dan el carácter de una gigantesca empresa común. La educación, dentro de este cuadro, ha comenzado a tener el sentido de una acción recuperadora, de una marcha atrás para alentar a los rezagados y acortar la distancia que los separa de los niveles de vida ya alcanzados por otros.

La educación fundamental, la educación de la comunidad, la educación de adultos, la educación rural, traducen un propósito común de servir al hombre en los términos más realistas, haciendo de la toma de conciencia de sus problemas actuales el comienzo de una lenta pero

persistente obra de desarrollo. Todos aquellos que han asumido la responsabilidad de este enfoque educativo y han sabido conectarlo debidamente con los esfuerzos en los campos económico, político y social, han llegado a la conclusión de que la educación es herramienta indispensable en esta gran tarea de borrar de nuestro globo la vergonzosa mancha de la miseria.

América tiene también analfabetismo y hambre, pueblos que desean ansiosamente liberarse de la angustia, y esfuerzos educativos que extienden por llanuras y montañas la buena nueva de que ello es posible. Todo esto tiene el sentido de lo necesario, de lo que surge de las raíces mismas del continente, para llevar inexorablemente al florecimiento de sociedades felices. Me parece que es simplemente una cuestión de tiempo, más que de principios. Estos son claros: el sentido dinámico moderno de la democracia no puede ser otro para los americanos que el de un gran esfuerzo colectivo por hacer efectiva la libertad, basándose en la satisfacción plena de todas las necesidades humanas. Un hombre desesperado no es un hombre libre, aunque las leyes hablen de él como si lo fuera.

Al Uruguay le ha hecho un daño tremendo su especial ubicación en el conjunto americano. Durante muchos años nos ha resultado favorable toda confrontación. Hoy, no sólo se ha agudizado la pobreza general de los campesinos, sino que ha entrado en ellos, progresivamente, el descreimiento en las posibilidades de la vida rural y el ansia de retomar la ruta de progreso emigrando a las ciudades, en tanto en éstas se mira con azoramiento creciente un porvenir amenazado por la subproducción del país. No existe en nuestra patria ningún esfuerzo organizado por enfrentar la realidad. *Artigas continúa esperando quien prosiga su obra de transformación agraria.* Nuestras producciones rurales básicas están estancadas pese al formidable avance universal de la técnica. Durante todo este siglo hemos hablado de la inhumana coexistencia del latifundio y del rancherío, limitándonos a verlos crecer, el uno en su opulencia, el otro en su frustración humana. Se ha ido acentuando en gobernantes y pueblo una actitud de indiferencia hacia los problemas sociales del campo. Son problemas aparentemente menores, porque gran parte de los habitantes del país trabajan, comen, tienen techo y gozan de la vida. Entre tanto, decenas de miles carecen de trabajo permanente, comen ensopados aguados, habitan en ranchos insalubres y aprenden desde el nacimiento que la vida no es pródiga en risas y canciones.

Yo he oído decir al Sr. Director General que el habitante de nuestros campos disfruta prácticamente de un mismo nivel de vida que el de las ciudades. Ello puede ser relativamente cierto para algunas regiones del país, pero los maestros de muchas zonas campesinas hemos visto a niños de vientre hinchado por la malnutrición, afiebrados sobre cojinillos, separados del médico por muchas leguas de mal camino. Hemos visto a las madres envejecidas prematuramente, con el rostro endurecido por la ansiedad, privadas de sociabilidad y esperanza. Hemos visto a muchos jóvenes valiosos huir del trabajo escaso y mal pagado para refugiar su hambre de seguridad en los cuarteles. Hemos visto a hombres maduros, perdida ya la ilusión de la lucha creadora, levantando como parias ranchos cada vez más pobres, para terminar en la triste condición de pensionistas o de habitantes de un suburbio a donde nunca hubieran ido a parar con los suyos si la buena tierra les hubiera ofrecido pan y esperanza. Sí, conocemos bien este cuadro, que señala una existencia rural muy distinta de la urbana, que denuncia un trauma social y que constituye un desafío a nuestras fuerzas de educadores. Durante años gritamos, luego discutimos, hoy sencillamente trabajamos. Y todo el que ha querido tener ojos y oídos sabe que la escuela rural se ha afirmado, año tras año, en esta convicción: o se inicia donde haga falta una acción educativa recuperadora, o nuestras gentes humildes del campo seguirán deslizándose hacia una definitiva frustración.

Este es asunto de clara competencia del Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal, porque, sin perjuicio de reconocer en qué gran medida es también un problema que atañe a todos los órganos del gobierno y a todos los ciudadanos de la República, sin duda la educación debe cumplir en tales casos su función primaria y transmitir al hombre las conquistas del hombre, entre las que están tanto aquellas que se refieren a la vida material como las que tocan a la espiritualidad. Los maestros del campo reclamamos un puesto de trabajo en el esfuerzo nacional por liberar del miedo y la incertidumbre a buena parte de la población rural y no daremos un paso atrás en nuestra ya vieja resolución de hacer de nuestras escuelas centros de vida y esperanza. Y aunque a algunos de mis colegas les resulte molesta la exigencia, o a los observadores del afán ajeno pueda parecerles mistificación o quimera, repito que cabe a la escuela rural y a sus maestros la responsabilidad de promover en niños, jóvenes y adultos el legítimo deseo de una vida de plenitud. Si así no fuera, si esta necesaria función no fuera

comprendida por los profesionales obligados a cumplirla o por las autoridades llamadas a apoyarla, la educación carecería de sentido y traicionaría el destino de nuestros hijos.

Es claro que esta actitud progresista provoca cambios y que los cambios traen nuevos problemas. Pero, ¿puede alguien desear el estancamiento de la nación? Las consecuencias sociales y políticas de este planteamiento no deben asustarnos. No puedo entender que la política sea algo desligado de la vida y por tanto, no la concibo sino sirviendo al progreso del hombre, en lo que creo que tiene muchos puntos de contacto con la educación. Y así, me parecería del más alto interés nacional que políticos y educadores estuviéramos de acuerdo en asignar a la escuela del campo una función fundamental en la transformación de la vida social, encomendando a los maestros que junto a los médicos y a los agrónomos, hoy casi ausentes del escenario campesino, promovieran, por todos los medios a su alcance, la incorporación de hombres y mujeres al patriótico propósito de mejorar su nivel de vida, hoy deficitario. Hay dos maneras de encarar estos angustiosos problemas de nuestro campo: la agitación demagógica y el trabajo técnico constructivo. Me parece indispensable que hagamos todos los mayores esfuerzos a favor de esta segunda fórmula.

A esta concepción de la política educacional que el país necesita nos referimos los maestros cuando hablamos de “educación rural”, palabras que hoy son impugnadas por el Sr. Director General, pero que para nosotros resultan apropiadas, porque resumen tanto como nuestro pensamiento, nuestra actitud y nuestra esperanza.

No estoy seguro de que siempre deba ser así, pues no he pretendido enunciar verdades inmutables que por otra parte no existen en materia de educación, sino señalar una clara responsabilidad de presente.

Sería excesivo por extenso, aunque no innecesario, detallar todo lo que los maestros hemos hecho por llegar a este punto y destacar el inmenso cariño con que hemos ido dando nacimiento y desarrollo a cada una de las instituciones necesarias al cumplimiento de estos fines. Estaría fuera de lugar también explicar ahora que el Núcleo de La Mina es parte de este proceso y entrar a dar cuenta aquí de sus fines, de sus métodos y de sus logros. El trabajo está aquí, en La Mina, abierto a quien quiera saber de él y el Consejo de Enseñanza Primaria cuenta, si desea emplearlas, con vías de asesoramiento correcto. Pero una conclusión dolorosa surge con total claridad y ella es que la supresión de la Sección Educación Rural

y de los Núcleos Escolares del presupuesto, así como otras medidas recientemente adoptadas, son clara manifestación de que los Sres. Consejeros de la Mayoría no piensan como nosotros. Es ésta, como se desprende de la importancia del asunto, una discrepancia fundamental.

Resumo, pues, esta parte de mi exposición diciendo que la tercera razón de mi renuncia está dada por esta evidente oposición entre lo que los maestros pensamos que debe ser nuestra escuela campesina y las disposiciones adoptadas por el Consejo de Enseñanza que afectan al desarrollo de la educación rural.

Estas tres razones que me he permitido analizar extensamente me llevan a pedir al Sr. Director General se acepte esta renuncia y se me exima del dolor de ver desfallecer este trabajo.

Con ello se cierra un episodio más en la lucha del magisterio rural. No hemos alcanzado aún el triunfo, ni aceptamos sentirnos derrotados, porque cada día somos más y sabemos mejor lo que queremos. La jornada ha sido intensa, pero llena de goces, que son nuestros para siempre. Y la fe en nuevas jornadas, luminosas y fecundas, no nos abandonará jamás.

Saludo al Sr. Director General muy atentamente.

Miguel Soler

Sobre una nefasta tentativa de militarizar los espíritus jóvenes*

Hace aproximadamente un par de meses la prensa española se estuvo ocupando de los problemas que puede plantear al sistema educativo la aplicación de la Directiva de Defensa Nacional de 20 de diciembre de 1996, según la cual *se promoverá, a través del sistema educativo general, un conocimiento suficiente de la organización y política de la defensa y de la función de los ejércitos, para así fomentar el compromiso de los españoles con las exigencias de nuestra seguridad y defensa.* (*El País*, 16.11.97) Agregaba ese diario que ya en setiembre de este año se había remitido una carta a los directores de colegio de secundaria y formación profesional *en la que se les invitaba a organizar conferencias y visitas a unidades militares*.

En la respuesta que el Ministerio de la Presidencia remitió a una pregunta formulada en el Congreso de los Diputados sobre este tema, registrada en éste con el Nº de entrada 030426 del 6 de agosto de 1997, se dice que *el Gobierno pretende elevar el nivel de compromiso que actualmente tienen los españoles con las exigencias de nuestra seguridad y defensa. Ello supone también una potenciación del respaldo social a nuestras Fuerzas Armadas.* (…) *Será misión del Ministerio de Educación y Cultura potenciar el conocimiento del papel de los Ejércitos en las modernas sociedades por parte de la población joven.* (...)

* El Ministerio de Defensa Nacional de España aprobó en diciembre de 1996 una Directiva promoviendo actividades mutuas con los centros educativos para "*fomentar el compromiso de los españoles con las exigencias de nuestra seguridad y defensa*". El autor consideró que esta directiva contrariaba la legislación nacional y las orientaciones de la comunidad internacional en esta materia y escribió esta *declaración personal*, difundida por algunos medios españoles, en catalán y en castellano. En Girona fue firmada por numerosos docentes, artistas e intelectuales y convertida en un manifiesto colectivo. Aquí se transcribe tal como la publicó la revista *El Viejo Topo Nº 115*, Barcelona, febrero de 1998.

El conocimiento, para ser suficiente, deberá combinar teoría y práctica. En este último sentido se dan instrucciones para favorecer las visitas escolares a los centros militares que se consideran de mayor interés, primero, para educar los sentimientos y, segundo, para sembrar la voluntad de prestar servicio en las Fuerzas Armadas con carácter voluntario. Las visitas, en ocasiones, podrán tener lugar en jornadas de algún relieve, bien sea porque se realizan ceremonias o se practican maniobras o ejercicios.

Estos antecedentes y las medidas que se están llevando a cabo en aplicación de tales propósitos causan, principalmente entre los educadores, una profunda alarma y el rechazo más categórico. Personalmente me declaro pacifista, antimilitarista y contrario a toda fabricación, venta, uso y fomento de las armas en cualquier parte del mundo y durante más de cincuenta años, como educador nacional e internacional, he hecho todo lo posible para que mis alumnos (de muy diversos niveles, incluyendo el universitario), cultivaran los valores de la paz y la cooperación y se prepararan para contribuir al desarme de las naciones y los espíritus.

De todos modos, hay que preguntarse de qué forma el Gobierno español compatibiliza estas intenciones con documentos a los cuales ha adherido explícitamente. La Carta de las Naciones Unidas de 1945 comienza así: *Nosotros, los pueblos de las Naciones Unidas, resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra, que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la humanidad sufrimientos indecibles….* Dice la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948: *La educación* (…) *favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la Paz.* (Art. 26.2) La Declaración de los Derechos del Niño de 1959 incluía en su principio Nº 1 lo siguiente: *El niño* (…) *debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.* Y la Convención de los Derechos del Niño de 1989, después de aclarar en su Artículo 1º que *se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad"*, estipula en su Artículo 29 que la educación deberá "*preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu*

de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos…

En 1974 la UNESCO adoptó la Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales. En su Artículo 18 se lee: *La educación* (…) *debería versar sobre problemas como los siguientes:* (…), *el mantenimiento de la paz; los diferentes tipos de guerras y sus causas y efectos; el desarme; la inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos y su utilizació*n con fines de paz y progreso….

El Director General de la UNESCO, el español Federico Mayor Zaragoza, no se cansa de bregar en favor de lo que llama la "Cultura de la Paz", denunciando el despilfarro militar como una de las causas del atraso en que viven miles de millones de seres humanos. En noviembre de 1995, la Conferencia General de la UNESCO hizo un llamamiento a los Estados Miembros exhortándoles a *educar a los niños para la paz, la democracia y la no violencia* (Resolución 5.3). ¿No llegan a nuestros ministerios estas voces de alerta?

En el ámbito nacional, las leyes vigentes son igualmente categóricas. Entre los fines que el Artículo 2º de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) y el Artículo 1º de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) asignan a la educación figura *la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos*. El Artículo 19 de esta última Ley enumera las capacidades que debe desarrollar en el alumno la educación secundaria obligatoria. Ninguno de sus once incisos puede ser invocado para justificar la visita de los estudiantes a los cuarteles. El legislador dejó al margen de ambas leyes lo relativo a las obligaciones de los jóvenes respecto a las estructuras militares. Tampoco aparece mencionado para nada en dichas leyes el Ministerio de Defensa como asociado al de Educación y Cultura en objetivo o tarea alguna. ¿Está el Gobierno olvidando la letra y el espíritu de estos mandatos legales?

No hace mucho la Sra. Ministra de Educación y Cultura estuvo en la sede de la UNESCO defendiendo la propuesta, presentada por la delegación española a la Conferencia General, de hacer de Barcelona en 2004 la sede del Forum Universal de las Culturas, consagrado a la causa de la paz universal y del diálogo intercultural, propuesta que fue aprobada por unanimidad.

Cabe entonces preguntarse: ¿cuál es la verdadera política del Gobierno Español respecto al mandato de educar a la juventud para la Paz? ¿La de asumir compromisos adhiriendo a acuerdos y convenciones internacionales, esforzándose con sinceridad en su cumplimiento, o la de burlarse de tales instrumentos invitando a la juventud a visitar *los centros militares que se consideran de mayor interés para educar sus sentimientos*'? ¿Defiende el Ministerio de Educación y Cultura el futuro de los escolares incluyendo en un curriculum, acusado con frecuencia de no desarrollar suficientemente los aspectos éticos de la personalidad, las visitas a centros militares donde se realicen ceremonias o se practiquen maniobras o ejercicios?

Se contestará que la Constitución dice en su Artículo 30 que *los españoles tienen el derecho y el deber de defender a España* y que, según la Directiva de Defensa Nacional que estoy criticando, los ciudadanos han de conocer *la política de defensa como componente de la política exterior de la Nación y el conjunto de todo ello como factor para alcanzar la Paz y Seguridad entre las Naciones*. Conocemos este discurso. En todas partes, a la hora de la verdad, las fuerzas militares están en el origen de ingentes sufrimientos y, cuando se trata de defender a la Patria, son los civiles los que primero se levantan.

Exijamos, pues, al Ministerio de Educación y Cultura, a los Sres. Consejeros de Educación de las Comunidades Autónomas, a los sindicatos de educadores, a las asociaciones de profesionales de la educación, a los jóvenes estudiantes, a sus padres y madres, a sus profesores, a las personas de ánimo pacífico y buena voluntad que detengamos esta insana y peligrosa decisión. Resistamos por todos los medios su aplicación.

MILITARES EN LAS ESCUELAS, NO. ESTUDIANTES EN LOS CUARTELES, NO.

Dice la Constitución de la UNESCO: *Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*. Esto se escribió en 1945, tras una guerra que provocó 50 millones de muertos. Olvidarlo es un inaceptable atentado al derecho de la juventud de contribuir a edificar una civilización en la que las armas sean definitivamente proscritas.

Nosotros, los pueblos...*

La compleja situación que plantea la llamada *Crisis de Irak* tiene como antecedente innegable la tenaz y casi siempre funesta contienda por el poder que durante milenios han venido librando personas, grupos, etnias, religiones y estados. Con una diferencia: que mientras las guerras del pasado tenían lugar en general al margen de todo código, predominando la ley del más fuerte, los conflictos del último medio siglo se enmarcaron (o debieron haber sido enmarcados) por instrumentos jurídicos de adopción y de acatamiento universales, en particular la Carta de las Naciones Unidas.

Dicha Carta, adoptada en San Francisco en 1945, comienza con la conocida frase *Nosotros, los pueblos de las Naciones Unidas, resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra*.... Tras más de medio siglo de funcionamiento de las NN.UU. y sus Organismos Especializados (yo he trabajado en uno de éstos durante más de veinte años) tengo la sensación de que en la comunidad internacional institucionalizada crece incesantemente la distancia entre los Pueblos y los Gobiernos. Éstos, representando a aquéllos con mayor o menor legitimidad, son en definitiva los que toman las decisiones. La abismal discrepancia entre la posición de los Pueblos de España y la del Gobierno del Estado Español respecto al caso de Irak ilustra con claridad este alejamiento que reduce de manera drástica la calidad de nuestra aún novel democracia.

Es notorio que el conflicto gira fundamentalmente en torno al eje Washington-Bagdad y que el Presidente Bush procura por todos los medios que sus actuaciones estén refrendadas, gracias a una postura favorable de las NN.UU., por un elevado grado de “legitimidad internacional”, por un supuesto fortalecimiento de la “credibilidad del Consejo de Seguridad”, en definitiva, por la comprensión y si es posible el beneplácito y cooperación de la comunidad internacional, a través de apoyos gubernamentales, ya que los populares le son categóricamente negados.

Hay dos maneras de actuar en los organismos internacionales: conforme al *espíritu* que les dio origen o conforme a un juego de relaciones de poder de quienes procuran instru-

* Al parecer firme el injustificado propósito de algunas “democracias” de iniciar “la guerra de Irak”, el autor se sintió obligado como persona, como educador y como antiguo funcionario del Sistema de Naciones Unidas, a repudiar públicamente esa intención, mediante la declaración personal que aquí se transcribe y que fue distribuida artesanalmente en su momento. En el Nº 13 de marzo de 2003, la revista *VOCES* (Montevideo) le dio difusión.

mentalizarlos en beneficio de intereses rara vez confesables. Me atrevo a afirmar que el Gobierno de los Estados Unidos no tiene ninguna autoridad moral para invocar, en este caso, el "espíritu" de la Carta de las NN.UU. y de las disposiciones que rigen el funcionamiento del Consejo de Seguridad.

En efecto. Durante decenios, Estados Unidos ha adeudado proporciones considerables de sus cuotas a las NN.UU., dificultando, por no decir saboteando, el cumplimiento de las misiones de la Organización. En el Consejo de Seguridad la representación de los Estados Unidos es la que ha hecho uso más frecuente de su derecho a veto, impidiendo el cumplimiento de decisiones que contaban con respaldo mayoritario. En variadas *cumbres* planetarias convocadas por las NN.UU., los representantes oficiales de los Estados Unidos se han opuesto a la adopción de medidas que la comunidad internacional reclamaba como indispensables para el progreso humano. Pese a su inmenso poder, los Estados Unidos no han hecho nada por obligar al Gobierno de Israel a cumplir las resoluciones de la Asamblea General y los mandatos del Consejo de Seguridad relativos a su conflicto con el Pueblo Palestino. En 1984 el Gobierno presidido por el Sr. Reagan, pretextando razones insostenibles, decidió abandonar la UNESCO, que se ocupa de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación. Los Organismos del Sistema de las NN.UU. cumplen una importante función normativa, adoptando declaraciones, recomendaciones, pactos, convenciones, etc. Estos dos últimos, son de cumplimiento obligado para todo Estado Miembro que los haya ratificado, generalmente por vía parlamentaria. Estados Unidos omite frecuentemente hacerlo, quedando así liberado del compromiso de dar acatamiento a lo estipulado en estas convenciones y pactos. Algunos ejemplos: nada más que en el área de los Derechos Humanos, selecciono de una lista mayor cuatro acuerdos fundamentales que hasta el 9 de diciembre de 2002, según la Oficina del Alto Comisionado de las NN.UU. para los Derechos Humanos, no habían sido ratificados por los Estados Unidos: el *Pacto internacional relativo a los derechos económicos*, *sociales y culturales* (1966), la *Convención internacional sobre la protección de los derechos de los trabajadores inmigrantes y los miembros de sus familias* (1990), la *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (1979) y la Convención sobre los derechos del niño* (1989), esta última, asómbrese el lector, ratificada según dicha Oficina por todos los Estados Miembros de las NN.UU., con

sólo dos excepciones: Somalia y Estados Unidos. Son apenas cuatro ejemplos entre decenas de casos de cómo se comporta este Estado fundador de las NN.UU. y sede de su Secretaría. Ejemplos que revelan su desprecio por la "legalidad internacional" y por el "consenso", a los que ahora hace enfáticos llamados.

No voy a enumerar la cantidad de veces que los sucesivos gobiernos estadounidenses han intervenido por vías múltiples en los países de América Latina: usurpación territorial, invasiones de sus *marines* y bombardeos, derrocamiento efectivo de autoridades legítimamente constituidas, cuyo ejemplo más dramático, aunque no el único, es el del Presidente Allende, tentativa de derrocamiento en otros casos, intervenciones descaradas en procesos electorales, respaldo oficial a la acción expoliadora de sus multinacionales, imposición de doctrinas militares que, como la de la "seguridad nacional", dieron cobertura a prolongadas y sangrientas dictaduras, todo ello violando sin el menor escrúpulo la mención que el Artículo 1 de la Carta de las NN.UU. hace a relaciones de amistad entre las naciones *basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos*.

El episodio que culmina esta reseña –que podría ser mucho más extensa– refiere a Nicaragua. Todos recordamos que el Presidente Reagan vio en el Gobierno Sandinista, partidario del pluralismo político, la economía mixta y el no alineamiento internacional y ratificado por las elecciones democráticas de 1984, en las que el FSLN obtuvo el 67% de los votos, un mal ejemplo para los demás pueblos de América Latina y un riesgo para su "patio trasero", que era preciso combatir mediante múltiples formas de ataque directo e indirecto, desalentando así todo proyecto liberador en la región. La manifestación más notoria de esta política intervencionista fue la organización y el financiamiento explícito de la *Contra*, cuyas criminales acciones habían ocasionado hasta junio de 1987 más de 40.000 víctimas, la mitad de ellos muertos, incluyendo entre éstos 2.210 niños y 179 maestros.

La República de Nicaragua denunció estos gravísimos hechos ante la Corte Internacional de Justicia, creada en el Capítulo XIV de la Carta de las NN.UU. como su órgano judicial principal. El Artículo 94 de la Carta estipula que *cada Miembro de las Naciones Unidas se compromete a cumplir la decisión de la Corte Internacional de Justicia en todo litigio en que sea parte*. La sentencia de 27 de junio de 1986 de la Corte fue terminantemente favorable al derecho del Pueblo Nicaragüense a vivir

en paz. Dice el punto 3: (La Corte) *decide que los Estados Unidos de América, al entrenar, armar, equipar, financiar y abastecer a las fuerzas de la Contra,* (...) *ha actuado contra la República de Nicaragua, en violación de su obligación según el derecho internacional consuetudinario de no intervenir en los asuntos de otro Estado*. Por el Punto 6 (la Corte) *decide que al colocar minas en las aguas internas o territoriales de la República de Nicaragua* (...) *los Estados Unidos de América han actuado en contra de la República de Nicaragua en violación de sus obligaciones* (...) *de no usar la fuerza contra otro Estado, de no intervenir en sus asuntos, de no violar su soberanía y de no interrumpir el comercio marítimo pacífico*. En su Punto 12 la Corte *decide que los Estados Unidos de América están en la obligación inmediata de cesar y de abstenerse de todos aquellos actos que puedan constituir violaciones a las obligaciones jurídicas indicadas*. Otros puntos de la sentencia detallan aun más, censurándolas, las violaciones cometidas, entre ellas el bloqueo comercial sistemático, para llegar a la conclusión en el Punto 13 de que *los Estados Unidos de América están en la obligación de indemnizar a la República de Nicaragua por todos los daños causados a Nicaragua por las violaciones de las obligaciones de conformidad con el Derecho Internacional.*

El Gobierno del Sr. Reagan no acató la sentencia de la Corte, no interrumpió sus agresiones, al contrario, las intensificó, y jamás indemnizó al Pueblo Nicaragüense por los daños que le había causado. Por otra parte, no hace falta agregar que el derecho a veto de los Estados Unidos en el Consejo de Seguridad imposibilitó que este diera paso alguno en favor de la paz que el Pueblo de Nicaragua tanto necesitaba.

¿Qué credibilidad y solidaridad merecen hoy los Estados Unidos? ¿Por qué el Consejo de Seguridad tendría que autorizar el uso del supremo recurso de la guerra para resolver un problema –cuya gravedad no pongo en duda– a pedido de un Estado Miembro con estos antecedentes, que han venido minando los esfuerzos por edificar el mundo justo y pacífico soñado en 1945? Quisiera equivocarme. En los próximos días el Presidente Bush –no su Pueblo, parte del cual resiste valientemente la embestida belicista– hará un daño irreparable a las NN.UU. *Haré la guerra* –dice– *con o sin las NN. UU*. En ambos casos los daños humanos, materiales e institucionales serán mayúsculos. Si arrastra a los miembros de la Organización a su desproporcionada aventura armada, caerá por los suelos la finalidad de *practicar la*

tolerancia y convivir en paz, que estipula el Preámbulo de la Carta. Si los votos o los vetos le son desfavorables en el Consejo de Seguridad y emprende la guerra en soledad o desde una posición minoritaria e ilegal, habrá confirmado que los Estados Unidos son un país marginal a la voluntad planetaria de superar todas las formas de violencia.

Caído el muro de Berlín, con todas sus connotaciones políticas, los Estados Unidos están ahora en condiciones de ejercer una indiscutible hegemonía militar, económica y, por ende, política. Esta guerra puede servirle para probar sobre el terreno nuevas armas, para remodelar las estructuras geopolíticas de esa parte del Mundo, para dominar aún más la producción y venta del petróleo, para incrementar la gravitación de una cultura y una cosmovísión que muchos de nosotros no deseamos compartir. Pero no le servirá, como lo pretende, para liderar éticamente el Mundo ni para aliviar la suerte de los ciudadanos iraquíes, ni para liberar a la Humanidad de nuevas guerras y viejas pobrezas.

En este contexto, siento una gran tristeza y una infinita vergüenza por el hecho de que el Gobierno de España comparta con el de Estados Unidos tan siniestros propósitos. Solo la movilización popular nos puede exonerar de semejante destino histórico. NOSOTROS, LOS PUEBLOS, desconociendo a nuestros equivocados e infatuados representantes, debemos seguir emitiendo nuestro grito: NO A LA GUERRA.

Presentación de una experiencia en Catalunya*

Por los caminos del amor filial, me llegó el documento que en estas páginas se ofrece a los lectores. La revisión de viejos papeles de un maestro español, tras su fallecimiento, permitió aflorar un artículo escrito por él para una revista que en un principio no fue posible identificar. Uno de sus familiares me facilitó una fotocopia, autorizándome a dar a conocer su contenido si lo creía conveniente. Pensé en América Latina, en sus maestros rurales de hoy, en el potencial difusor de *VOCES*, revista del Capítulo Uruguay de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe (AELAC). Me pareció que diez mil kilómetros y setenta años de distancia no habrían de impedir, en este caso, el goce de leer, aprendiendo, y de mirar con fe el futuro, soñando o volviendo a soñar.

No quedé conforme con la falta de referencias bibliográficas con que *VOCES* se vio obligada, por razones que no le eran en absoluto imputables, a difundir el artículo. E inicié una búsqueda que culminó en el magnífico fondo histórico de la Biblioteca de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, de Barcelona, donde se custodian valiosos documentos que sobrevivieron a la persecución característica de la dictadura franquista. Conserva esa Biblioteca la colección completa de la *Revista de Pedagogía*, publicada entre 1922 y 1936 bajo la dirección del eminente pedagogo español Don Lorenzo Luzuriaga, abanderado de la escuela nueva, laica, coeducacional y republicana, a quien

* El texto explica el itinerario de esta experiencia y del artículo original que la expuso en *Revista de Pedagogía*, prestigiosa publicación española del primer tercio del siglo pasado. Al escribir la *presentación* que aquí se inserta, el autor subrayó algunos rasgos de la teoría y la praxis pedagógicas de la España Republicana que influyeron en la trayectoria educativa uruguaya. El artículo original se encuentra en Boix Chaler, Isidoro 2003 en *VOCES Nº 14* (Montevideo) setiembre pp. 29 a 34. Al fechar su presentación en marzo de 2003, el Maestro Soler agregó: *Mientras bombas* inteligentes *caen sobre Mesopotamia, cuna de la escritura.*

tanto debemos los educadores formados hacia mediados del Siglo XX en América Latina, *sin duda el pedagogo español más importante de la época contemporánea*, según nos dice el historiador de la educación Claudio Lozano Seijas.

En el ejemplar del Año XII, número 133, de enero de 1933 de la *Revista* aparece el artículo *Dos años en una escuela rural*, del Maestro Isidoro Boix Chaler, que es el que se reproduce en las páginas siguientes. Conviene agregar que la obra *Bibliotecas escolares*, a la que se refiere en sus páginas el Maestro Boix, era una de muchas que editaba, aparte de sus entregas mensuales, la *Revista* en su colección *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*. Permítaseme que diga que en buena medida mi formación como educador uruguayo se nutrió de muchas de esas *Publicaciones*, resultantes de la reflexión y la experiencia de prestigiosos educadores españoles para quienes la construcción de una nueva educación en una nueva sociedad se vio trágicamente abortada por la Guerra Civil. Como tantos otros, Luzuriaga partió al exilio; entre 1939 y 1959 vivió en Argentina, donde, en gran medida con el apoyo de la Editorial Losada, prosiguió su obra de difusión de los principios y prácticas de la nueva educación.

Isidoro Boix Chaler, maestro español, nació en 1908 en la localidad de Vinaroz, provincia de Castellón. Ya titulado, asumió en 1930 la dirección de la escuela rural de Valencia de Aneo, pequeño y aislado pueblo de la provincia de Lérida (hoy Lleida), en plenos Pirineos, junto a la frontera con Francia. Para trasladarse de Barcelona a ese pueblo se requerían entonces unos dos días. Allí estuvo dos años, realizando una labor que en cantidad y en calidad resulta magistral y que él describe –en este artículo seleccionado en el VII Concurso de la *Revista de Pedagogía*– con sencillez y convicción, demostrando un profundo conocimiento de los fundamentos y prácticas educativas.

Quisiera añadir dos comentarios: uno tiene que ver con la pedagogía, el otro con la política. En cuanto al primero, sorprenderá al lector la actualidad de lo que se describe. La tierra (*un campo abandonado lleno de pedruscos y hierbajos*, dice Boix) como base fundamental de una obra reparadora y de un aprendizaje activo; la integración de las experiencias formativas tomando como eje el estudio de las ciencias naturales y superando la convencional separación entre asignaturas; la articulación entre el aula y el medio; las relaciones con servicios técnicos distantes; el mejoramiento progresivo de las condiciones materiales del local escolar; la organización de un museo y de una biblioteca escolar y popular. El autor utiliza la

expresión "*escuela activa*", de actualidad entonces en Europa, de incumplimiento todavía hoy en el ancho mundo escolar. Y como marco y soporte de todo ello, la cooperación organizada de la comunidad. *Habíamos conseguido* –dice Boix– *que todo el pueblo se interesase por la escuela y que ésta fuese mirada como la casa de todos*. ¿Recuerdan los maestros uruguayos cuánto debemos a nuestro querido Julio Castro por habernos ayudado a entender que *la escuela es la casa del pueblo porque es la casa de los hijos del pueblo*? Para quienes no conozcan quién fue Julio Castro les diré que no sólo fue un destacado educador y periodista, uruguayo por nacimiento y latinoamericano por vocación, sino también un activo y lúcido militante de las causas del Pueblo. Es, desde 1977 hasta hoy, uno de los desaparecidos de la dictadura militar uruguaya.

Y esto entronca con mi segundo comentario, histórico-político. Y pido al lector que no lo rechace a priori, porque la educación de hoy está también situada en la historia, nutrida de valores políticos. Boix estuvo en esa escuela durante dos años, a partir de noviembre de 1930. Eran años de entreguerras, de grave crisis económica mundial, de inquietudes obreras socializantes, de surgimiento del nazismo. La pequeña escuela rural, solitaria en los Pirineos, coexistía con un mundo en profunda transformación, que los pedagogos de esos años veían íntimamente asociada a urgentes y profundos cambios en las concepciones educativas. El 12 de abril de 1931 tienen lugar en España elecciones municipales; triunfan los partidos republicanos y el rey Alfonso XIII parte al exilio. El 28 de junio los republicanos triunfan nuevamente, esta vez en elecciones legislativas. El 9 de diciembre se instaura formalmente el régimen republicano de gobierno, adoptándose una nueva Constitución que contiene este principio: *La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana*. El 25 de setiembre de 1932 el Gobierno de Madrid otorga la autonomía a Catalunya, donde estaba situada la escuela de Boix, y ese mismo día se aprueban una serie de leyes de importante contenido social, entre ellas la de reforma agraria. El Maestro Boix no podía seguir los acontecimientos "en tiempo real", ni por radio ni por televisión, pero concluye su trabajo con tres hermosas palabras, "nuestra amada República", reveladoras de su compromiso ideológico, que profetizan grandes realizaciones, grandes sufrimientos y, todavía hoy para algunos de nosotros, grandes ilusiones.

Los que nos graduamos en Uruguay al final de los años treinta, como yo, mucho debemos a la "amada República Española", que, como hemos visto, nos abasteció de espléndidas obras pedagógicas que daban testimonio de sus orientaciones y esfuerzos, todavía añorados con admiración en la España actual. Y eso fue así porque el advenimiento de la República Española constituyó en muchos ámbitos de la vida ciudadana de América Latina y en especial del Cono Sur una explosión de libertad creadora, una reinterpretación de la función educativa en la sociedad –que el Maestro Boix ejemplifica adecuadamente– que impregnó toda la escuela pública, particularmente en los medios rurales, sometidos hasta entonces al caciquismo y el oscurantismo. Y bien ve el lector que no puedo dejar de reincidir en mi ya vieja convicción de que la política y la educación están unidas por un puente de permanente tránsito de ida y vuelta.

El Maestro Boix fue "depurado" por el régimen franquista, pero aun así logró culminar su carrera docente como Director de una importante escuela urbana, cargo obtenido por lo que en España llamamos "oposiciones". El erial que sus alumnos convirtieron en huerto es hoy una plaza pública. Según el Censo de 2001, Valencia de Aneo (hoy Valencia d'Aneu) cuenta con 136 habitantes estables, sigue estando a 200 kilómetros del ferrocarril, pero sólo a tres horas en automóvil desde Barcelona. Es lugar de paso hacia importantes áreas turísticas pirenaicas y cuenta con algunos hoteles. Ya no tiene su escuela. Los pocos niños de lo que fue una comunidad aislada son trasladados cotidianamente a la escuela de un pueblo mayor. No lamentemos estos cambios, reveladores de un nuevo estilo de bienestar. Alegrémonos de que la mirada vigilante de una nueva generación haya discernido entre unas viejas hojas de papel y un testimonio a rescatar. Y tengamos siempre presente el riesgo de que el olvido empobrezca la educación. Necesitamos extraer de la memoria propuestas, estímulos y compromisos que, aunque lejanos, bien merecen articularse con nuestros esfuerzos por resistir la inhumana oleada neoliberal en que hoy quieren sumergirnos.

La nueva educación en la Nueva Nicaragua*

El programa revolucionario

Cuando en 1969 los sandinistas se encontraban luchando en las montañas contra el régimen somocista y contra la incomprensión e indiferencia de una parte mayoritaria de la humanidad, aprobaron su Programa Histórico. Su capítulo III, titulado *Revolución en la Cultura y la Enseñanza*, incluía propósitos como los siguientes:

> *La Revolución Popular Sandinista asentará las bases para el desarrollo de la cultura nacional, la enseñanza popular y la reforma universitaria,* (...) *impulsará una campaña masiva para exterminar en forma inmediata el analfabetismo,* (...) *desarrollará la cultura nacional y extirpará la penetración neocolonial en nuestra cultura,* (…) *atenderá el desarrollo y progreso de la enseñanza en los distintos niveles* (...) *la cual será gratuita en todos los niveles y obligatoria en algunos,* (...) *concederá becas a los estudiantes de distintos niveles con escasos recursos económicos,* (…) *forjará más y mejores maestros, con los conocimientos científicos que demanda la época actual, que puedan satisfacer a la totalidad de nuestra población estudiantil,* (…) *adaptará los programas de enseñanza a las necesidades del país,* (…) *realizará una reforma universitaria* (...).

---

* Diez viajes realizó el autor a Nicaragua, entre 1980 y 1990. Fueron los exaltantes años del primer Gobierno Sandinista. En unos casos actuó como especialista de la UNESCO, en otros como colaborador voluntario. De lo mucho que escribió con ese motivo, se transcribe aquí el artículo que se incluyó en *Revista de la Educación del Pueblo*, Nº 33 (Montevideo) agosto de 1986, pp. 83 a 91.

El artículo de Soler Roca comenzaba con la inclusión del siguiente epígrafe, fragmento de *Estás en Nicaragua*, del escritor nicaragüense Sergio Ramírez: *Una escuela, un centro de salud, una escuela, ponemos la piedra, tenemos la madera, una escuela, aquí se hace el pulso de levantarla, un flete de cal, un viaje de arena, tenemos el terreno, una escuela, si viera qué hermosura de niños, una escuela, un centro de salud, un camino, una bendición de niños, una escuela, una belleza de niños, una vez hubo un maestro ¿volverá el maestro? Una escuela una escuela una escuela.*

Al triunfar la Revolución diez años más tarde, la educación fue considerada una de las principales prioridades en la construcción de la nueva sociedad. Lo sigue siendo. Y esto, entre otras, por dos poderosas razones. En primer lugar porque el régimen somocista había mantenido por decenios la educación y la cultura en un estado desastroso. Y en segundo término por el reconocimiento explícito por parte del nuevo gobierno de la importancia de la educación en la edificación de una sociedad justa y en la reconstrucción económica, basadas ambas en la activa participación del pueblo, protagonista fundamental de la lucha armada y de la necesaria revolución pacífica que debía seguirla.

La realidad en 1979

Cuando los sandinistas tomaron el poder, la situación de la educación nicaragüense era de las peores de América Latina: el 50% de los adultos eran analfabetos (28% en las ciudades y 76% en las zonas rurales); la tasa de escolarización era de 69% para los niños entre 7 y 12 años de edad y de 18% entre 13 y 18 años; el 66% de los alumnos de la enseñanza primaria se encontraban en situación de extraedad; de cien niños ingresados en primer año solo 21 completaban los estudios primarios, 35 en las zonas urbanas y 5 en las rurales; en las áreas campesinas el 53% de los niños matriculados en el primer curso desertaban sin ingresar al segundo; el 35% de los locales escolares eran arrendados y no reunían en absoluto las condiciones ambientales que requiere la tarea educativa; el número de niños que no disponían de pupitre se estimaba en 100.000; el 28% de los maestros primarios carecían de título; en el medio rural, el 90% de las escuelas eran unidocentes y apenas el 1% de las escuelas impartían los seis cursos primarios; en la enseñanza secundaria el 83% de los estudiantes seguían cursos generales; solamente el 8,6 % cursaban la enseñanza técnica, el 0,1% estudios de agricultura y el 0,08 % de enfermería; en fin, del Producto Nacional Bruto solo el 2,8 % correspondía a la educación.

Estos indicadores cuantitativos van acompañados de rasgos cualitativos propios de una sociedad injusta y de un gobierno tiránico. Se trata de una educación tradicional, con programas recargados, de contenidos desvitalizados, con métodos en que la acción transmisora del maestro hacia el alumno constituye el recurso didáctico fundamental; una educación reñida con el trabajo, en la acepción noble y amplia de este término; que no se apoya en actividades creativas, experiencias, proyectos propios de

los alumnos y mucho menos de la comunidad; una educación que carece de sensibilidad hacia los niños que nunca entran en la escuela y hacia aquellos que desertan tempranamente de ella en la mayor ignorancia; una educación en que el niño campesino es cuantitativa y cualitativamente discriminado; una educación que genera analfabetismo creciente y que muestra una absoluta indiferencia ante las necesidades educativas de los hombres y mujeres adultos; una educación altamente centralizada, en que la toma de decisiones, incluso de carácter técnico, está en las manos del propio Somoza, en que la consulta al magisterio resulta impensable, en que los funcionarios se escudan en el principio de autoridad para practicar la arbitrariedad; una educación que, so pretexto de su apoliticidad, escamotea la realidad del país y del mundo a niños, adolescentes y universitarios, de modo de perpetuar el injusto orden vigente, que no es más que un aberrante desorden material y moral.

Una nación se educa

Todo ha cambiado y seguirá cambiando en Nicaragua. En cuanto a la educación, el cambio va mucho más allá de la alteración profunda de las cifras y de las carencias descritas. Radica fundamentalmente en el reconocimiento del hecho educativo como necesidad básica del pueblo, asumida por el pueblo mismo, como tarea de todos y para todos, en todo el país, en todo momento y en toda edad, en la asignación a la educación de una tarea transformadora esencial. En adelante, la educación, organizada con unidad de fines y con variedad de modalidades, dinamizará la sociedad y será dinamizada por ésta, ambas, educación y sociedad, confundidas en una labor que más que a reconstruir se aplica a edificar algo nuevo, en parte desconocido e imprevisible.

En los seis primeros años de la Revolución se libró una importante batalla contra el analfabetismo y se puso en marcha un amplio programa de educación de adultos; se duplicó la matrícula educativa global y se decuplicó la de la educación preescolar; fueron aprobados los fines, objetivos y principios de !a nueva educación; se crearon mecanismos para la capacitación permanente de los educadores; se renovaron los programas y, por primera vez en la historia del país, se distribuyeron textos nacionales de estudio; por primera vez, también, se adoptó y generalizó la aplicación de un método correcto de aprendizaje de la lecto-escritura: se introdujo en la Costa Atlántica un programa de educación bilingüe en beneficio

de las minorías étnicas de aquella región; se organizaron programas de bienestar para escolares y estudiantes (comedores escolares, becas, parques infantiles, bibliotecas, atención médica); se dio atención prioritaria a las necesidades de la escuela campesina; se reformó la universidad, sus estructuras de gobierno y la composición de su matrícula; se introdujeron una serie de innovaciones en la organización escolar y se fomentaron las innovaciones didácticas; se estableció un diálogo positivo entre las autoridades y los sindicatos de educadores; se descentralizó la administración educacional; se duplicó la parte que corresponde a la educación en el Producto Nacional Bruto.

Gracias a una intensa reflexión y a una febril acción, la educación es hoy algo más que un servicio en Nicaragua; constituye un estado de conciencia del que todos participan. Hoy, uno de cada tres nicaragüenses estudia. Nicaragua, dice uno de sus dirigentes, *vive en estado de educación*. Veamos con algo más de detalle las facetas más interesantes de este proceso.

LA VICTORIA SOBRE EL ANALFABETISMO

La Cruzada Nacional de Alfabetización (marzo-agosto de 1980) constituyó una acción inicial de extraordinaria trascendencia. No solo puso al alcance de más de 400.000 personas los instrumentos básicos del saber letrado, reduciendo a 13% la ominosa tasa de 50% de analfabetismo heredada, sino que sentó las bases de la nueva educación popular. Al convertir, como dijo Cortázar, "*la totalidad del país en una gigantesca escuela en la que de alguna manera la mitad de la población enseñará a leer y escribir a la otra mitad*", demostró que bajo ciertas circunstancias la alfabetización masiva está al alcance de las sociedades pobres, movilizó, respondiendo al llamado de la UNESCO, recursos internacionales latentes, modificó profundamente las relaciones entre la ciudad y el campo, entre padres e hijos, entre supuestos muchachos "cultos" y campesinos supuestamente "incultos" y, más importante aún, sembró de dudas, proposiciones y perspectivas la pedagogía nacional entera, viciada de tradicionalismo por un lado y de influencias pseudomodernizantes inadecuadas por otro.

Al término de la Cruzada, 95.000 adolescentes que habían actuado como maestros populares —58 de los cuales murieron, 9 de ellos asesinados por la contrarrevolución que ya por aquel tiempo, se mostraba criminalmente activa—, estaban listos para emprender nuevas tareas en el programa de educación de adultos,

en vastas campañas populares de salud, en la recolección de productos agrícolas en condiciones de apremio, en la defensa del país y de su revolución ante los ataques, cada vez más vigorosos y descarados, de los enemigos de dentro y de fuera.

El trabajo alfabetizador, que fue mucho más que enseñar a leer y escribir, marcó definitivamente a quienes hoy en Nicaragua tienen alrededor de veinte años de edad. Marcó, también, a sus beneficiarios, que pidieron más y más educación, dando lugar así a la creación temporal del Vice-Ministerio de Educación de Adultos y al establecimiento de un programa educacional en que participan unos 200.000 adultos cada año, algunos de los cuales cursan ya el séptimo nivel de la educación general básica. Marcó al magisterio que, superando las orientaciones reaccionarias antipopulares con que el somocismo lo había formado, se sumó a las tareas de la Cruzada y pasó a fortalecer las organizaciones magisteriales identificadas con el proceso revolucionario. Marcó, en fin, al pueblo entero, que asumió su protagonismo, examinó con sus jóvenes e improvisados maestros sus problemas, aprendió a organizarse y ganó confianza en sus fuerzas y en la justicia de su causa.

Cuando el 23 de agosto de ese año 1980 Fernando Cardenal, Coordinador General de la Cruzada, izó la bandera que declaraba a Nicaragua *territorio victorioso del analfabetismo*, clausurando la Cruzada ante casi medio millón de personas, sentí el mensaje altivo de aquel pueblo que ya no claudicaría y me ratifiqué en mis convicciones acerca de la necesidad de situar siempre la educación en la historia concreta de los pueblos. Sentí, también, con dolor de maestro veterano, el inmenso abismo que en aquel momento separaba aquella educación combativa y triunfante de la que por aquellos años imperaba en el paralelo 35 sur de la misma América, igualmente combativa pero todavía sometida a la prepotente incompetencia de los militares y de falsos pedagogos colaboracionistas.

La Cruzada de Alfabetización, por su concepción, su organización, los medios educativos aplicados y, sobre todo, por su triunfo, resultó determinante para el resto del quehacer educativo.

Levantaremos una escuela con tu nombre

Las comunidades se pusieron a trabajar por retener y profundizar aquella instrucción apenas iniciada y de cuya utilidad y necesidad ya

no tenían dudas, gracias a los avances del movimiento cooperativo, de la reforma agraria, de los programas de salud, vivienda, promoción cultural. Surgieron en el país 20.000 Colectivos de Educación Popular para adolescentes y adultos, se generalizó el establecimiento, en condiciones modestísimas, de distintos tipos de centros de educación preescolar de base comunitaria y se incentivó la preocupación por garantizar la enseñanza básica a todos los niños. Mientras en otros países se habla de una *presión educativa*, dando con ello a entender que las autoridades enfrentan una demanda social que les desborda, el Ministro nicaragüense Carlos Tunnermann proclamaba la necesidad de *sembrar el país de escuelas*, siembra que estuvo principalmente en manos de los campesinos. A veces con ayuda del Ministerio de Educación, otras con participación de entidades solidarias extranjeras, gubernamentales o no gubernamentales, en ciertos casos solamente con sus propias fuerzas, las comunidades se pusieron a levantar, ampliar o reparar sus escuelas, a un ritmo promedio de un aula por día. Entre 1979 y 1984 la matrícula de la enseñanza primaria pasó de 369.640 a 534.317 alumnos y el número de maestros primarios de 9.986 a 16.997.

Más de una vez acompañé al Ministro en recorridos en los cuales en una jornada se inauguraban media docena de locales escolares nuevos, muy decorosos, construidos a un costo bastante módico gracias al esfuerzo comunitario, al empleo de materiales locales y al clima, que requiere ambientes muy aireados. Muchas banderas y guirnaldas, bandas, discursos, bailes folklóricos y niños, muchos niños, muchísimos niños. El acto incluía siempre el descubrimiento de una placa en que se daba nombre a la escuela. Con mucha frecuencia era el nombre de un *mártir*, es decir, de uno de los cincuenta mil muertos de la larga guerra de liberación, entre los cuales los maestros fueron numerosos. Con frecuencia también, era la madre del joven mártir local la que al retirar la bandera rojinegra descubría la placa conmemorativa, la que aplaudía, con todos nosotros y sin lágrimas, la memoria de su hijo. Se materializaba así el premonitorio sueño de Ernesto Castillo Salaverry, guerrillero y mártir nicaragüense, quien había escrito:

> Donde los desconocidos
> derramaron su sangre, ahí donde dejaron
> un recuerdo
> oloroso a pólvora,
> ahí donde los guardias
> incendiaron ranchos, donde el avión destrozó
> aldeas,

levantaremos escuelas,
cooperativas,
hospitales, con los nombres de aquellos
que murieron sin verlas.

Construyendo nuevos caminos

A esta preocupación por generalizar la educación básica, objetivo todavía no logrado pese a estos esfuerzos, pues más de 100.000 niños carecen aún de escuela, se suma la de elevar el nivel cualitativo de la educación. En un proceso revolucionario este propósito resulta de realización imprescriptible. En materia educativa el Gobierno se ha propuesto tres grandes líneas de acción: la expansión, el mejoramiento y la transformación. El debate y las acciones en curso apuntan, pues, no solo a democratizar el acceso a la educación, a renovarla, a mejorarla, a hacerla más eficiente, introduciendo las necesarias reformas en todos sus instrumentos, desde los programas y manuales hasta la administración educativa, pasando por la formación y mejoramiento profesional de los docentes, sino también a repensar a fondo las funciones de la educación en la sociedad, el tipo de hombre cuyo desarrollo procura el proceso educativo y las vías para lograrlo.

La tarea ha sido y seguirá siendo inmensa. La mayor parte de los programas de cada uno de los cursos de la enseñanza primaria han sido totalmente reformulados, habiéndose elaborado manuales con sugerencias didácticas para los docentes y textos para los escolares; éstos son distribuidos gratuitamente en las zonas rurales y a precio de costo en las ciudades cuando las familias pueden adquirirlos. Se han reformado también los planes y programas de formación de maestros y se han reorientado las carreras técnicas cortas, estimulándose el acceso a aquellas que pueden contribuir al desarrollo agrícola e industrial y a los programas de salud pública. Cambios paralelos se han producido a nivel universitario.

En las zonas rurales se va extendiendo una red de *núcleos educativos rurales* los cuales, con sus escuelas base, sub-base y satélites, procuran neutralizar el habitual aislamiento de las escuelas rurales. También están funcionando más de diez *escuelas rurales de educación-trabajo* (ERET), similares, podría decirse simplificando un poco, a lo que fueron las escuelas granjas uruguayas, así como proyectos de huertos familiares y comunales. En varios departamentos opera, con colaboración internacional, el programa de nutrición integral que realiza diagnósticos del estado de

nutrición de la población, en especial el de los grupos más vulnerables, y organiza servicios de alimentación complementaria para preescolares y escolares.

Uno de los aspectos a los que se ha prestado mayor atención es el de la formación en servicio de los educadores de todos los niveles y modalidades. Los *Talleres de Evaluación*, *Programación y Capacitación Educativas* (TEPCE) fueron, de alguna manera, una de las muchas emanaciones de la Cruzada de Alfabetización, durante la cual todos los monitores del país se reunieron, por grupos locales, una vez por semana. Con posterioridad, esta práctica fue extendida en beneficio de todos los educadores, los cuales, reunidos periódicamente por zonas geográficas, niveles o especialidades, discuten sus realizaciones, planifican el trabajo futuro y participan en actividades de demostración para mejorar su cultura general, sus conocimientos pedagógicos y sus competencias prácticas. Es decir, que en un mismo momento casi 20.000 maestros se encuentran reunidos en pequeños grupos, capacitándose, en una suerte de escuela normal de autocapacitación. Con el tiempo, la organización de los TEPCES ha ido mejorando, la preparación de la documentación de apoyo se ha perfeccionado, las reuniones son más prolongadas pero menos frecuentes y, en general, están precedidas de PRE-TEPCES en que los responsables de su orientación programan en detalle las actividades.

Paralelamente con estas medidas pedagógicas se ha operado un proceso de mejoramiento y de descentralización de la administración educativa, en el marco de la regionalización global que se ha operado en el país, el cual ha sido dividido en seis regiones y tres zonas especiales. La educación ha ganado así en creatividad, en flexibilidad, en pertinencia respecto a las características locales; ha mejorado también la coordinación entre la educación y los demás servicios que operan en cada región.

El aporte más original

A mi modo de ver el logro cualitativo más original de la Revolución Sandinista en materia de educación ha consistido en la aprobación de los *Fines*, *Objetivos y Principios de la Nueva Educación*, documento que resume la política educativa de la nueva sociedad nicaragüense.

Son raros los países que cuentan con un instrumento normativo de esta índole. La mayoría de ellos se limitan a incluir en sus constituciones algunas formulaciones de carácter muy general. Y más raros aún son aquellos

que, para elaborar un documento de tal importancia, apelan a la responsabilidad protagónica del pueblo.

Esto es precisamente lo que hicieron los sandinistas al organizar a principios de 1981 lo que se llamó *Consulta Nacional para obtener criterios que ayuden a definir los fines y objetivos de la educación nicaragüense*. Realizada tras la Cruzada de Alfabetización, la reflexión provocada por la Consulta coincidió con un momento de confianza colectiva en la importancia de la educación. No ha de extrañar, pues, que en ella hayan participado treinta organizaciones representativas de sectores muy diversos –y en cierto grado opuestos– interesados en la educación. De este modo, más de cincuenta mil personas tuvieron una incidencia directa en los resultados de la Consulta.

Sobre la base de tales resultados, el Consejo Nacional Asesor de Educación (organismo integrado por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación Superior y representantes de maestros y profesores, estudiantes, padres de familia, sindicatos, entidades religiosas, etc.) celebró quince reuniones en las cuales se elaboró un documento de síntesis, definidor de la nueva política educativa. Bajo el título de *Fines*, *Objetivos y Principios de la Nueva Educación*, este importante documento fue aprobado por la Junta de Gobierno de Reconstrucción Nacional a principios de 1983.

La parte relativa a Fines dice textualmente: *La Nueva Educación en Nicaragua se propone como FINES*:

– Formar plena e integralmente la personalidad del Hombre Nuevo, permanentemente en construcción, apto para promover y contribuir al proceso de transformación que edifica día a día la Nueva Sociedad. Este Hombre Nuevo nicaragüense, que viene construyéndose desde el inicio del proceso de liberación de nuestro pueblo, se forma a partir de nuestra realidad, del trabajo creador y de las circunstancias históricas que vivimos.
– La educación deberá desarrollar las capacidades intelectuales, físicas, morales, estéticas y espirituales de ese Hombre Nuevo. Según los resultados de la Consulta Nacional sobre Fines y Objetivos de la Educación, las cualidades y valores que conforman el Hombre Nuevo nicaragüense son los siguientes:

a) En lo político:

– Patriota, revolucionario, solidario y comprometido con los intereses de los obreros y campesinos, en particular, y con las amplias masas trabajadoras que conforman nuestro pueblo en general; antiimperialista; internacionalista; contrario a toda forma de explotación proveniente de factores internos y externos; contrario al racismo,

la discriminación y la opresión, promotor de la unidad de la nación alrededor de nuestras clases trabajadoras, de los obreros y campesinos por la soberanía nacional, el progreso social, la justicia, la libertad, la distensión y la paz en la región y en el mundo.

b) En lo social y moral:

– Responsable, disciplinado, creativo, cooperador, trabajador y eficiente; de elevados principios morales, cívicos y espirituales; dotado de la capacidad de crítica y autocrítica; de una visión científica del mundo y de la sociedad; de la disposición para la apreciación estética y la expresión artística; que reconozca y valore la dignidad del trabajo manual y del intelectual; compenetrado de la importancia de la conservación, defensa y mejoramiento del ambiente y la calidad de la vida, respetuoso, humanitario, libre, honesto, veraz, sincero, fraterno, modesto, abnegado, objetivo, que comprenda que el interés individual debe coincidir con el interés social y nacional; que desarrolle un alto espíritu de sacrificio y abnegación para defender la Patria y la Revolución.

Sigue luego el enunciado de doce objetivos generales y de otros tantos principios generales.

Esta reflexión que, repito, constituye por su metodología una innovación en América Latina, ha coincidido con el gran esfuerzo indispensable a la atención de los vastos requerimientos de la praxis educativa. Pensamiento y acción se han apoyado mutuamente, coexistiendo con las urgencias y dificultades propias del atraso y pobreza que afectan al país. Forzado por las circunstancias, el país ha aceptado el desafío de educarse en la pobreza. Aunque ésta constituya el común denominador de los países latinoamericanos, rara vez se le acepta como un factor condicionante al que hay que hacer frente y derrotar, combinando educación con trabajo productivo, utilizando el personal en forma polivalente, inventando recursos propios que hagan innecesaria la importación de una parte de los equipos, aprovechando al máximo la fuerza enseñante del medio natural. Esto es lo que se hace hoy en Nicaragua, calificando el quehacer educativo de *educación en la pobreza*, distinguiéndola, con preocupación constante, de lo que podría ser una *educación pobre para pobres*.

El enemigo destruye escuelas

Pensamiento y acción educativos han coexistido y lamentablemente continuarán coexistiendo con la prioridad número uno del país, la de sobrevivir, la de defenderse de la agresión interna y externa, la de hacer frente al impe-

rialismo norteamericano para el cual esta concepción de la educación, como todo el modelo nicaragüense, constituye un mal ejemplo que podría tentar a otros países de la región.

Las escuelas destruidas o clausuradas estos últimos meses a causa de la nueva fase militar son decenas, la matrícula está ahora descendiendo en las áreas fronterizas, son centenares los maestros asesinados o secuestrados, principalmente entre los *maestros populares*, o sea los educadores de adultos; el presupuesto de educación está congelado, siendo imposible emprender con fondos públicos la construcción de nuevos locales escolares o crear nuevas plazas de maestros. De modo que hasta que el Presidente Reagan disponga lo contrario, los cien mil niños que aún carecen de escuela continuarán en la ignorancia. Es la suya una política coherente con la retirada de los Estados Unidos de la UNESCO.

Pero la situación de guerra que vive el país es también un manantial de inquietudes en la línea deseada por la Revolución de transformar la educación. Los jóvenes han de educarse, claro está, pero también contribuir a las cosechas, pasar temporadas en el frente y eso trae nuevas fórmulas, flexibiliza los planes y calendarios de estudios, introduce métodos de formación a distancia, alienta el autoaprendizaje y el interaprendizaje lejos de las aulas. La educación formal de los jóvenes combatientes es menos formal, pero no queda interrumpida y se nutre de la vida concreta, con sus dramas y esperanzas.

A medida que acceden a la propiedad cooperativa de la tierra, los campesinos reasentados ven abrirse ante ellos una nueva vida en la que no es posible ya ser analfabeto. Los Colectivos de Educación Popular más activos están en las zonas rurales y el 28% de los maestros populares son agricultores sin otra formación pedagógica que la que los TEPCES les ha ofrecido. La guerra impone urgencias: no es posible extender por muchos años la formación de los maestros y en algunas escuelas normales ya se han iniciado programas de formación de maestros populares los cuales contarán con tres cursos de formación general y pedagógica posteriores a la enseñanza primaria de seis años, completados por actividades permanentes de supervisión y mejoramiento.

Trascendiendo la cotidiana y sangrienta realidad, la Revolución, la pobreza, la guerra misma son incentivos que influyen en el pensamiento y en la acción educativa. Definidos los fines, objetivos y principios de la nueva educación, los nicaragüenses trabajan aprisa y

con sincera preocupación en la identificación y ensayo de las vías y medios conducentes a la materialización de tales propósitos.

La forja de un nuevo hombre

La educación ha sido exonerada, y para siempre, de la tarea reproductora del modelo social oligárquico y dependiente que por tantos años oprimió a Nicaragua y que sigue caracterizando a otros países de América Latina. En este amplio laboratorio social que es Nicaragua, una nueva relación se ha establecido entre la educación y la sociedad global; han aflorado sin hipocresía el carácter eminentemente político de esta relación, la historicidad del saber y la urgencia de que todo el pueblo acceda al mismo, el papel protagónico del alumno, que ahora se desarrolla mediante aprendizajes activos y vitales, la fuerza formadora de la realidad, del aquí y del ahora, tal como éstos van siendo, la condición popular, militante y creadora de la generación de maestros que emerge. Bien sé cuán grande es aún la distancia que separa los enunciados de su aplicación generalizada. ¿Cómo podría ser de otra manera? Pero las líneas orientadoras se van abriendo camino y la mayor parte de ellas surgen de los trabajadores de terreno, de quienes están más cerca de las necesidades del pueblo.

El país entero, más que las aulas, es la forja de ese Hombre Nuevo que ingresará en el Siglo XXI con experiencias hoy imprevisibles, con valores que están aún en gestación. Mucho se ha trabajado, aunque todo parezca estar aún en sus comienzos. A los obstáculos que siempre y en todas partes se oponen a la reforma de la educación sobre bases originales y con sentido popular, se suman en Nicaragua la grave escasez de recursos materiales y técnicos y los efectos de la progresiva, implacable e injustificable agresión imperialista. La historia ha querido que el país viva al mismo tiempo en estado de educación y en estado de vigilante emergencia. Como la España de hace cincuenta años, para decirlo con palabras de César Vallejo, Nicaragua *está ahora mismo repartiendo la energía entre el reino animal, las florecillas, los cometas y los hombres*.

Por eso la causa de Nicaragua es la nuestra y la de todos. Por eso importa tanto el esfuerzo por comprenderla y por estar solidariamente a su lado. Las razones y sinrazones que explican –y no justifican, naturalmente– la existencia en América Latina de 44 millones de adultos analfabetos y de más de 10 millo-

nes de niños sin escuela, nos afectan a todos por igual. No dejaremos que Nicaragua sola enfrente las dificultades propias de los cambios que en pleno uso de su soberanía se ha propuesto realizar, que enfrente sola su necesidad de sobrevivir en la dignidad, que enfrente sola, para resumir lo esencial, el acoso del imperio que la agrede, cada día con mayor descaro y saña, porque sabe que los cambios que hoy tienen lugar en Nicaragua han entrado ya en el curso de la historia triunfante y no resignada de los pueblos.

Desafios de la formación de formadores para el desarrollo rural*

Agradezco al Pro Rector de Extensión y Actividades en el Medio, Dr. Humberto Tommasino, que me haya hecho el honor de ofrecerme algunos minutos en este acto de lanzamiento del Segundo Seminario Internacional de Formación de Formadores para el Desarrollo Rural. Mediante esta reunión se nos invita a participar en un período que no es solo de organización de un evento más en la vida universitaria nacional, sino que ha de constituir, a mi entender, una etapa de intensa reflexión de todos los que estamos involucrados en el llamado desarrollo rural y en la formación de sus animadores profesionales y voluntarios.

En efecto, estamos lanzando un segundo seminario, que tiene el antecedente del primero, de noviembre de 2008, que fue exitoso en la medida en que puso en evidencia el muy variado abanico de experiencias que en distintos lugares se estaban realizando en materia de desarrollo rural y de formación de cuadros para orientarlo; exitoso también por cuanto logró sintetizar sus deliberaciones en un documento final que llevó por título *Acta de proceso y compromiso*. En ese documento aparece este texto: "comprometiéndonos a continuar trabajando en profundidad para producir propuestas alternativas que verdaderamente conduzcan a estrategias de desarrollo sustentable y que mejoren las condiciones de vida con y para la población rural".

No es posible avanzar sin impulsar un nivel progresivo de prácticas sobre el terreno y, a la

* Palabras pronunciadas en el lanzamiento del Segundo Seminario Internacional de Formación de Formadores para el Desarrollo Rural, organizado por el ProRectorado de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República, Uruguay, y celebrado en el Paraninfo de la Universidad el 22 de julio de 2011. Se trató en esta presentación de identificar las líneas principales de discusión que debía abordar el seminario internacional. El texto presentado aporta cuestiones fundamentales para el debate actual sobre el desarrollo general y el desarrollo rural.

vez, sin esforzarnos por dar a esas acciones un cimiento teórico, conceptual, metodológico, en definitiva político. Nada está más alejado de contribuir al desarrollo rural que el emprendimiento de acciones carentes de objetivos a mediano y largo plazo, privados de lineamientos conceptuales sólidos. No son éstos tiempos para confundir desarrollo humano con operaciones que, con la pretensión de conducir a la equidad, incrementen la dependencia de una parte todavía oprimida de la población.

Mis palabras están, pues, inspiradas fundamentalmente en el deseo de que Extensión Universitaria, con la colaboración fraterna de tantas instituciones y organizaciones involucradas en el desarrollo rural, consagre los tres meses que nos separan de la celebración del Seminario a continuar el proceso de elaboración de los necesarios fundamentos conceptuales a que me vengo refiriendo. Deseando también que debates similares tengan lugar en los países hermanos que participen en nuestro Seminario.

EXTENSIÓN Y EXTENSIONISTAS

Permítanme contribuir a este esfuerzo de reflexión con algunos comentarios personales.

Me consta el progresivo arraigo que la función de la extensión al medio tiene en nuestra Universidad. Tuve contacto con la misma hace más de medio siglo, cuando estudiantes magisteriales y universitarios, a veces juntos, a veces por separado, llevábamos las misiones socio pedagógicas a lugares del interior que sufrían aislamiento y pobreza. Hablar hoy de extensión en nuestra Universidad significa referirse a una tupida red de realizaciones, algunas de ellas ya consagradas por sus resultados. Todas las facultades tienen sus Unidades de Extensión, algunas actúan mancomunadamente, siempre en una intensa búsqueda no de un modelo uniforme, que no lo debe haber, sino de una diversidad de enfoques que confluyen en un doble objetivo: por un lado dar profundidad profesional y humana a la formación de los futuros profesionales, por otro contribuir a asociar la vida universitaria a la de nuestro pueblo.

Me parece que el momento actual es particularmente propicio para la actividad de extensión universitaria. Me inclino a pensar que la consigna clave puede ser: *consolidemos una extensión integrada*.

Veo tres necesarios engarces a Extensión Universitaria. En primer lugar, al interior mismo de nuestra Universidad. Ocupada como ésta está por el universo de lo humano, la ac-

ción en el medio ha de superar la fragmentación. Se hace extensión con la población y ésta, cualquiera sea su nivel de desarrollo, existe en la integralidad, percibe, padece y disfruta de totalidades vitales, sin necesariamente entender de sectores y especialidades. Concertar interdisciplinariamente los programas y proyectos de extensión, de modo que éstos atraviesen transversalmente y con compromiso la vida universitaria, hará más efectivo nuestro trabajo y fortalecerá los vínculos de esta Casa con la sociedad entera.

En segundo término, es muy satisfactorio el empeño que se ha venido poniendo en articular el trabajo de extensión con la labor de numerosos organismos que contribuyen al cambio y el desarrollo, tanto desde el Estado como desde la sociedad civil. En unos casos se trata de instituciones responsables de la prestación de servicios permanentes, como son los de educación; en otros de instituciones o programas surgidos de la voluntad de transformar estructuras determinantes del desarrollo, como es el caso del Instituto Nacional de Colonización. Este principio articulador a escala interinstitucional no basta. Hemos de actuar, y así se está haciendo, en conjunción con las múltiples manifestaciones y operaciones de la sociedad civil que contribuyen a la introducción de cambios basados en la dignificación y participación de las personas.

Una tercera integración ha de regir, me parece, la acción en el terreno, la acción sobre la realidad y con la realidad natural y humana, objeto y sujeto del trabajo de extensión. Como he dicho, los ciudadanos, incluso nuestros campesinos más modestos y nuestros marginados urbanos, tienen una visión global de su existencia y conocen bien la interdependencia de sus necesidades, problemas y potencialidades. Mientras algunas agencias tienen a su cargo impactos sectoriales sobre la comunidad, Extensión ha de proponer una visión y una transformación integrada de la realidad. Esta pluridimensión del desarrollo no es contradictoria con la identificación de prioridades, con un avance sectorial escalonado, como acabamos de verlo en la reciente visita de trabajo realizada la semana pasada a la zona de Bella Unión por el Pro Rector y algunos de sus colaboradores, a la que fui invitado. Allí, tras un período inicial de trabajo conjunto con la población en el sector productivo, que fue y es considerado prioritario, se atienden necesidades de capacitación y formación, se estudian los problemas de vivienda, se tiene conciencia, plenamente compartida por los líderes locales, del interés estratégico de satisfacer las necesidades en

áreas como la salud, la educación formal, la recreación, el deporte, atendiendo a la totalidad de la población mediante la organización de nuevas actividades con muchachas y mujeres, jóvenes, niños, personas en situación de dependencia. Los recursos de la Universidad, tan abarcadores como la vida misma, han de llegar al terreno con visión igualmente abarcadora. Como le oímos decir a un veterano dirigente sindical, "queremos entender el mundo y dónde estamos parados".

Unas palabras sobre los agentes de extensión. La política actual de de la UdelaR es que cada estudiante viva una etapa en que se sienta extensionista, para devolver a la sociedad una parte de lo que ésta le ofrece al formarlo profesionalmente y para anudar frente a situaciones concretas los necesarios vínculos entre la teoría y la praxis. Lo que no quiere decir que para todas las carreras la vinculación del trabajo de extensión con la realidad tenga que hacerse entre los terrones. Lo que importa no es tanto el ámbito físico en que se hace extensión, sino la actitud con que se participa en ella. Me resultó muy gratificante ver a los agentes de extensión, unos todavía estudiantes, otros recientemente egresados, compartir preocupaciones y tareas con los líderes de los movimientos sociales de Bella Unión, que se expresan muy positivamente sobre su actitud solidaria y su trabajo. Estoy seguro de que la experiencia que hoy realizan afirmará en ellos valores de avanzada, que su esfuerzo les será devuelto en la profundización aterrizada de sus conocimientos y en el fortalecimiento de sus convicciones con respecto al Uruguay de hoy y de mañana. Lo que me lleva a formular votos por la constante integración y crecimiento de la extensión en nuestra vida universitaria.

LA CUESTIÓN DE LA TIERRA

Nuestro Seminario se ocupará del desarrollo rural, de la necesaria transformación de las condiciones de vida de los habitantes rurales. País eminentemente ganadero, Uruguay va diversificando su producción agropecuaria y ampliando su sector agroindustrial. Esta tendencia, que todos consideramos positiva, nos obliga a la consideración de diferentes modelos de ruralidad, muchos de ellos alentados por la acción del Estado, otros resultantes de iniciativas privadas, tanto nacionales como extranjeras y multinacionales.

Así, nuestro mapa agrario está animado de un extraordinario dinamismo, en gran parte fruto de una tendencia inherente al modelo

económico capitalista: la transformación de las funciones del suelo. De constituir el soporte material del autoabastecimiento familiar y de la colocación de los excedentes para asegurar la soberanía alimentaria nacional y el intercambio internacional de bienes, nuestra tierra está pasando a ser un bien de capital objeto de todo tipo de intercambios especulativos e indiferente al devenir existencial de sus pobladores, con dos manifestaciones mayores muy preocupantes: la concentración de la propiedad y uso de la tierra y su progresiva extranjerización. Como consecuencia, asistimos al brutal aumento del precio del suelo, a la disminución del número de productores familiares, a la inestabilidad de quienes eran auténticos productores, al monocultivo, al descuido por la conservación del suelo y del medio ambiente. Y ante estas y otras siniestras tendencias, no damos suficientes voces de alarma; la ciudad, alegre y confiada, no prevé el desastre.

Son viejos problemas que hoy tienen incrementos exponenciales y que claman, sin mayor éxito, por drásticas medidas de contención, pese al frecuente y fervoroso mensaje presidencial a favor de más y más muestras de solidaridad. No es esta la ocasión de dar cifras y de aportar pruebas. Sí creo que en cada instancia en que nos reunamos hemos de evocar, por contraste, el legado artiguista fundacional de una campaña que él soñó poblada, justa y soberana.

La ausencia de previsiones constitucionales en esta materia, que otros países han adoptado en salvaguarda de su equidad y su soberanía, ha llevado a los gobiernos recientes a legislar sobre aspectos específicos contribuyentes a neutralizar algunas de las tendencias que acabo de mencionar. Hemos avanzado, pero el camino a recorrer es todavía largo y difícil. La lucha por el poder agrario es sumamente desigual. Las visiones de un poderoso terrateniente y las de sus trabajadores zafrales o estables seguirán siendo contrapuestas, irreconciliables, difícilmente negociables mientras no dispongamos de un marco legal que establezca una política general de tierras. A eso debemos aspirar. Déjenme contarles que en la Colonia Raúl Sendic de reciente creación existe una Comisión de Política de Tierras. ¿No podríamos contar con su equivalente a nivel nacional?

El fortalecimiento del modelo latifundista y monoproductor, con fuertes inversiones de capital y pocas y muy calificadas oportunidades de empleo no excluye la tarea pendiente en áreas de escasa disponibilidad de tierra, de retraso tecnológico, de modesta o nula capacidad de organización. Tales zonas, todavía

existentes en Uruguay, nos plantean un gran desafío, el cumplimiento de una deuda interna de pago inaplazable. Debemos enfrentar este reto secular, por razones que tienen que ver con el potencial de las explotaciones de medianas y pequeñas proporciones cuando son trabajadas con tecnologías avanzadas y organización asociativa, y también por razones socioculturales, humanas en resumen. No es posible seguir asistiendo al vaciamiento demográfico de nuestra campaña sin ponerle freno, a la vez que no podemos soñar en la retención en la tierra de la juventud campesina si no creamos condiciones que aseguren en el campo una calidad de vida tan elevada como la de la ciudad, diferente de ella naturalmente, pero no inferior en la satisfacción de las necesidades fundamentales. Ante este desafío, Extensión Universitaria y sus aliados tienen anchas y promisorias avenidas a recorrer.

En todo caso, estimo que el Seminario que tendrá lugar en octubre y su encuentro preparatorio de setiembre próximo se situarían correctamente si colocaran la formación para el desarrollo rural en la perspectiva de un diagnóstico general pero actualizado de la cuestión de la tierra, tanto en Uruguay como en los demás países participantes.

Consideraciones sobre el desarrollo rural

Se está lanzando un seminario que se ocupará de la formación de formadores para el desarrollo rural. Convendría llegar al mismo con una propuesta sobre el concepto de desarrollo rural que encuadrara el debate. ¿Por qué enuncio la necesidad de este encuadre? Porque existiendo en nuestros países tan diversas ruralidades, unas insertas en un nuevo siglo de avanzada tecnología y de concentración del poder económico y otras heredadas de un statu quo no equitativo ni participativo, no podremos referirnos a un desarrollo rural unívoco. Para distintas ruralidades, distintos desarrollos rurales. Dicho de otro modo, no hay un modelo de desarrollo rural sino diversas modalidades de aplicación de un conjunto de principios orientadores de todo proceso de desarrollo rural. A partir de una filosofía común, diversidad de enfoques, de métodos, de proyectos, de características del personal formador. Otro desafío a enfrentar en lo inmediato que, desde luego, no es nuevo para Extensión Universitaria.

Ocuparé unos minutos en sugerir lo que podrían ser algunos de esos principios comunes a toda actividad de desarrollo rural.

En primer lugar creo que los protagonistas del desarrollo rural son las poblaciones involucradas. Así debiera ser a mi juicio en todas las etapas de cualquier proyecto transformador, desde la identificación diagnóstica de los problemas hasta el cumplimiento de los objetivos verificado por las correspondientes evaluaciones. Sobre este principio que tanto incide en las funciones del equipo técnico de apoyo no voy a insistir. Es el a b c del desarrollo rural, un principio más bien incorporado a la teoría que a la práctica, lamentablemente, del cual las organizaciones populares tienen niveles de comprensión muy variados.

Otro principio a retener también ha quedado expuesto: el desarrollo general y el desarrollo rural, éste como ámbito de aquél, son por definición integrales o no son. El desarrollo de los colectivos humanos, lo mismo que el de las personas que los forman, ha de ser el resultado de una evolución en diversas dimensiones, equilibradamente articuladas. Por eso distinguimos entre crecimiento y desarrollo; mientras el primero puede ser sectorial, el segundo ha de tender a la integralidad. Nuestro objetivo no es el de lograr espectaculares éxitos parciales sino el de contribuir a que todo ser humano se realice en todas sus potencialidades y no solo como individuo sino como componente de una familia, una comunidad, una colectividad.

Este ideal, por supuesto utópico, situado en un horizonte mediato, tiene consecuencias prácticas a tomar en cuenta. Los programas y proyectos de desarrollo rural requieren, junto a sus legítimos participantes debidamente organizados, la acción de acompañamiento de diversas instituciones. Algunas de éstas, como la Universidad, tienen áreas múltiples de investigación y acción; otras, son especializadas. Su labor conjunta no es fácil pero resulta necesaria. Es apasionante asistir al ejercicio que se da en las alturas de toda sociedad por definir las respectivas cuotas de responsabilidad y poder; es igualmente inevitable que en el nivel de terreno las reglas del juego interinstitucional e interpersonal se definan para hacer posible un proceso que es algo más que la sumatoria de esfuerzos sectoriales: es la definición compartida de objetivos comunes y la adopción de actitudes de solidaridad con la población participante, a través de un mensaje tan coherente como nos sea posible.

Esta marcha hacia los enfoques integradores no excluye que el equipo de acompañamiento y la comunidad definan prioridades. Ningún proyecto nace completo, todos tienen metas iniciales de arranque. Su importancia,

su gravedad o su urgencia, a veces su facilidad, crean el clima propicio para el diálogo y el lanzamiento de operaciones que acerquen las voluntades. Se señala – como lo oímos repetidamente en nuestra visita a Bella Unión – el carácter individualista del campesino uruguayo. Elegir bien el o los proyectos de arranque puede contribuir a fundar las bases de la necesaria cohesión social.

Creo no equivocarme al decir que en términos generales los proyectos de desarrollo rural son motivados por la necesidad de un crecimiento económico, tanto cuando se trata de iniciativas contra la pobreza como cuando se intenta incrementar el rendimiento del trabajo productivo. Para un país eminentemente agropecuario resulta lógico que a nivel de terreno el primer desafío tenga que ver con la producción. En Bella Unión se sugirió ir ensayando acciones complementarias a la producción; la simple mención de áreas como la salud, la atención a las cuestiones de género, el mejoramiento de la vivienda y del hábitat en general, la superación del nivel educativo, la organización de actividades deportivas y recreativas para todos, la promoción cultural en sus diversas manifestaciones propias de la vida campesina, despertó en los líderes sindicales con los que estábamos dialogando un espontáneo y vivo interés. Este enfoque podría dar lugar al acercamiento al programa de extensión de nuevos participantes, tanto de la población local como de las gremiales e instituciones que actúan en el medio. Tal vez convendría reservar un tiempo de nuestro Seminario de octubre para tratar de estos temas.

Agrego un párrafo sobre el Instituto Nacional de Colonización como entidad esencial para el desarrollo rural nacional. Entre 1943 y 1961 trabajé en distintas escuelas rurales. Unas situadas en rancheríos, otras en zonas de pequeña y mediana producción. Entre 1948 y 1954 dirigí una escuela granja situada en una colonia agrícola, al principio a cargo del Banco Hipotecario, que la había fundado, más tarde del Instituto Nacional de Colonización. No entraré en detalles: declaro enfáticamente que educación primaria, postprimaria y de adultos por un lado y colonización por otro, actuando mancomunadamente, pueden contribuir vigorosamente a la transformación de nuestro campo. No es una conclusión solamente personal; otros maestros rurales vivieron hace medio siglo la experiencia de construir procesos similares.

A lo largo de muchas décadas me sentí con derecho a criticar públicamente la irresponsabilidad con que nuestra sociedad trató al

Instituto de Colonización, condenándolo al incumplimiento de la trascendente Ley por la que fue creado en 1948. No por casualidad, últimamente se ha iniciado una nueva etapa en la que el Directorio del Instituto, actuando con unidad y visión de futuro como lo viene haciendo, incide muy positivamente como agente mayor de desarrollo rural, dejando a un lado posiciones paternalistas y brindando respuestas concretas a las necesidades de grupos organizados. Mucho es el trabajo de rectificación, mucho el de aprovechamiento de recursos ociosos, mucho el de proyección hacia el futuro con un eje estratégico acertado: promover la colonización asociativa más que individual y contribuir a hacer de los colonos seres autónomos, organizados y responsables. Desde mi condición de ex educador en área bien colonizada, saludo este resurgimiento asociado, así lo espero, al trabajo preparatorio y a la realización de nuestro Seminario de octubre.

Y para terminar, unas palabras sobre la formación de formadores.

Éste es, concretamente, el tema del Seminario que hoy lanzamos. Como en los puntos anteriores, me parece conveniente que no nos limitemos a la preparación de ponencias descriptivas de proyectos de formación de cuadros para el desarrollo rural. Discutamos ante todo el para qué de la formación, es decir, la naturaleza del desarrollo rural, el papel de sus múltiples agentes, los rasgos comunes que podrían definir su perfil profesional y humano, la posibilidad de proponer acciones más ambiciosas, de alcance nacional y tal vez regional.

No estamos pisando un terreno virgen porque los antecedentes son muchos. Pero la hora que vive América Latina es apta para acelerar la formación de un personal consagrado a acompañar, desde su competencia profesional y su sensibilidad social, las actuales apetencias de grupos humanos cansados de esperar.

La variedad de personas llamadas a participar o a colaborar, en distintos niveles y especialidades, en los programas de desarrollo rural lleva a concebir respuestas múltiples para su formación. Son tan necesarios los cursos de posgrado en una universidad extranjera como el funcionamiento del Centro de Formación Popular creado por Extensión Universitaria y los gremios en el área de Bella Unión. Pasando por múltiples actividades presenciales, semipresenciales y virtuales de las que todos nosotros tenemos alguna experiencia. En Bella Unión me pareció evidente la reiteración de una consigna: necesitamos más formación. El

Seminario constituye la oportunidad de avanzar en esa dirección.

Habrá, pues, que hacer un esfuerzo especial por robustecer los programas de desarrollo rural mediante una adecuada formación teórica de sus agentes, a la vez que brindándoles oportunidades de realizar prácticas directas en terreno. Si el desarrollo rural tiende a modificar la realidad, el personal ha de conocer esta realidad mediante su estudio y, hasta donde sea posible, también en contacto directo con la situación de terreno. Teoría y práctica articuladas, siempre, en todos los niveles.

No se trata de imponer un pensamiento único, sino de hurgar en las ciencias los fundamentos teóricos de la praxis. Sin olvidar que el desarrollo rural no surge de improvisaciones metodológicas, de la incidencia en la vida comunitaria con prácticas simplemente bienintencionadas. La metodología del desarrollo rural tiene una rica trayectoria cuyo conocimiento puede evitar fracasos propios y ajenos. Atención: nos dijo un dirigente cañero: “el fracaso de un campesino es un fracaso de la sociedad”. Evitarlo no está al alcance de individuos ni de entidades aisladas sino de colectivos debidamente organizados, de las fuerzas populares y los recursos institucionales, juntos, a nivel nacional y a nivel local. Las grandes definiciones consensuadas de política cuentan; los pequeños emprendimientos locales, tantas veces ignorados, también pueden contar, si crecen organizadamente, siempre sumando voluntades.

El contacto con sectores populares con la intención de estimularlos y ayudarlos a organizarse para que puedan actuar con autonomía tiene una importante dimensión ética, de la que debemos conversar en los procesos de formación y construirla vigilantemente sobre el terreno. Es ésta, principalmente, una tarea de jóvenes, por definición portadores de inquietudes éticas. En síntesis, la formación de los formadores tiene componentes tanto teóricos como prácticos y éticos. Hablemos de ellos y de su mutua interdependencia en el Seminario.

A riesgo de que se considere una deformación profesional, quisiera concluir con algunas reflexiones sobre el papel del sector educación en los procesos de desarrollo rural. No incursionaré más en la contribución de la Universidad. Su función de extensión es obvia, en conjunción con la de enseñanza y la de investigación. Sin duda el Seminario se ocupará de ello y evocará la experiencia uruguaya de “naturalizar la extensión –como dice el Pro Rector Tommasino– como una actividad normal de los estudiantes en su for-

mación y como parte de la vida misma de la docencia", cotejándola con la de universidades de países amigos.

Apenas una pincelada para incluir entre los desafíos de futuro el robustecimiento de la actividad de la Universidad del Trabajo, nuestra UTU. Su contribución al tema del desarrollo rural es ya importante y lo será mucho más a medida que otras entidades del Estado vayan creando situaciones que obliguen a la tecnificación del agro y a la acreditación del saber resultante de la herencia cultural y de la experiencia, lo que estimulará la retención de nuestra juventud en el campo. Hay aquí un espacio inmenso para la reflexión y el ensayo porque el papel de la UTU es indisociable del debate sobre toda la enseñanza media nacional. Y la del campo más aun, por postergada.

Ya nos quedan pocos alumnos en la educación inicial y primaria rural. Pero ellos tienen, en materia de educación, los mismos derechos que los niños de otros medios. No voy a hacer historia sobre este tema porque podría creerse que relato mi autobiografía. Prefiero hacerme intérprete de las expresiones de padres y madres de escolares de los alrededores de Bella Unión. Fue afortunado que Extensión Universitaria concertara durante la reciente visita futuras reuniones de intercambio de informaciones y tal vez de formulación de proyectos con el personal inspectivo y docente de la zona y con dirigentes sindicales. Ciertamente la educación rural de mediados del siglo pasado ha tenido que irse adaptando a los cambios de todo tipo de la ruralidad nacional. Pero todos seguimos pensando en la escuela como la célula social básica de toda comunidad campesina, llamada a hacer mucho más que la escolarización formal de sus alumnos. Todos le asignamos funciones complementarias y todos, también, deseamos que sean otros organismos los que aseguren la actividad asistencial hoy confiada a la escuela.

Este reajuste a la actualidad podría dar lugar a recomendaciones por parte del próximo Seminario, previo un trabajo ya iniciado de estudio de estrategias con los técnicos especializados de la educación pública. ¿Podría la educación inicial y primaria contribuir al desarrollo rural favoreciendo desde los primeros años los valores de comprensión del otro, solidaridad, cooperación, responsabilidad tan importantes, justamente ahora, en esta encrucijada esperanzada de nuestra historia? Me complace recordarles que a esta pregunta responde el programa de enseñanza inicial y primaria adoptado en 2008 para el sistema educativo uruguayo. Invito a mis colegas maestros a darle cumplimiento,

no con lecciones ni discursos, sino con oportunidades vivenciales críticamente compartidas.

Espero me perdonen por formular más preguntas que respuestas. Avanzar supone cuestionamientos y, a la vez, compromisos. Pongámoslos en juego desde ahora y hagamos del Seminario de octubre al que hoy damos lanzamiento, incluido el encuentro preparatorio de setiembre, una oportunidad a favor de un Uruguay para todos y todas.

Educadores, digamos ¡no!*

Soberbios y equivocados

Cruel viene resultando el año 2013 en materia de Derechos Humanos para la sociedad uruguaya.

Tendremos que afrontar el cuadragésimo aniversario del golpe cívico militar de 1973, recordándolo como la fuente de tristes crímenes todavía encubiertos y habremos de seguir soportando la ignominiosa contradicción de que mientras las víctimas desaparecieron sus victimarios circulan provocativamente entre nosotros.

Perdura el contumaz silencio de las Fuerzas Armadas respecto a sus crímenes, la ambigüedad de ciertos pronunciamientos de nuestra clase política, la irresponsable indiferencia de una considerable parte de nuestra alegre y confiada sociedad y, como nefasto remate, las sentencias últimamente adoptadas por la mayoría de nuestra Suprema Corte de Justicia (SCJ), que violan el sentido común, desprecian la memoria de las víctimas, el dolor de sus familiares y los sentimientos de nuestro Pueblo, desconciertan e irritan a la ciudadanía, dividen a la academia y a la jurisprudencia, transgreden la legislación internacional y avergüenzan al país entero ante sí mismo y ante la comunidad mundial.

Mientras otras sociedades de América Latina realizan sensibles progresos en el esclarecimiento de la Verdad y en el castigo de sus respectivos criminales, Uruguay aparece ante la faz del mundo cediendo, una vez más, a las presiones de los verdaderos aunque ocultos culpables y se hace regañar como niño desobediente por organismos regionales con capacidad de aplicarnos deshonrosas sanciones.

Ante tanto daño, ha habido, no obstante, reacciones dignas de apoyo, así como adver-

---

* Artículo publicado en *Mate Amargo*, Revista cultural y política. Montevideo, nº11 / mayo 2013, edición dedicada a la educación. Disponible en: http://www.mateamargo.org.uy/index.php?pagina=tema_central&seccion=&nota=299&columnista=117&edicion=13.

tencias fundamentadas acerca de la necesidad de enmendar el rumbo, caiga quien caiga. Aunque recién nacida, la Institución Nacional por los Derechos Humanos ha hecho oír sin demora la voz jurídica y éticamente fundada de sus miembros, poniendo en evidencia las aberraciones de la SCJ. Fiscales y jueces, la mayor parte de ellos mujeres, han decidido desconocer en sus sentencias la posición incompartible de la Corte. Las organizaciones de Derechos Humanos, la Universidad de la República, partidos políticos de izquierda, el movimiento sindical y estudiantil, artistas, intelectuales, residentes uruguayos en el exterior y todo tipo de agrupamientos sociales preocupados por el pasado y el futuro del país se han manifestado claramente contra los fallos de la SCJ y contra la soberbia y retrógrada actitud de la mayoría de sus miembros, pidiendo, como piden el sentido común y el decoro nacional, su alejamiento de los cargos que vienen inexplicablemente ocupando.

Esta crisis y el enfrentamiento que ha suscitado continúan, como lo demostró hace muy pocos días la participación ciudadana en la última Marcha del Silencio y el sentido actual de sus reivindicaciones. El país no podrá resistir el statu quo en esta materia y haríamos bien, todos, en forzar la búsqueda de una solución antes de que la inevitable salida nos sea impuesta desde fuera.

La educación y su irrenunciable protagonismo

He expuesto en múltiples ocasiones mi convicción acerca de la politicidad e historicidad del hecho educativo. No desarrollaré aquí estos temas. Rendiré homenaje, una vez más, a los estudiantes y los docentes asesinados, torturados, perseguidos y obligados al exilio por la dictadura. Y recordaré que a partir de la posdictadura, es decir, de 1986 y hasta 2005, los programas oficiales de estudio de la historia prescribían la enseñanza de "*la evolución de nuestro país en el siglo XX hasta 1967*". Maestros y profesores estaban obligados a ocultar a sus alumnos en qué contexto habían vivido sus abuelos y padres y cuáles habían sido los hechos históricos conducentes al presente tal como lo percibían niños y adolescentes. Hubo durante cuatro períodos gubernamentales el ocultamiento de uno de los asideros fundamentales de la constitución de toda persona: el conocimiento de las raíces explicativas de su entorno real. Nada más que para la primaria oficial, puede calcularse en un millón el número de niños, hoy ya

en edad de ejercer su plena ciudadanía, que no conocieron la historia reciente, conocimiento al que tenían pleno derecho por el mandato del segundo inciso del artículo 71 de nuestra Constitución y por la adhesión de Uruguay a variados instrumentos internacionales en la materia, entre ellos la Convención de Derechos del Niño de 1989 donde pueden leerse expresiones como las siguientes:

> *"El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo…"* (Art. 13); *"Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a (…) prepararlo para asumir una vida responsable en una sociedad libre"* (Art. 29).

En 1996 la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, presentó a la UNESCO su informe titulado "La educación encierra un tesoro" que se ocupa abundantemente de este tema, incluyendo estos párrafos:

> *"Se trata sobre todo de ayudar al alumno a entrar en la vida con la capacidad de interpretar los hechos más importantes relacionados con su destino personal y con el destino colectivo. (…) Hay aquí un terreno nuevo para los responsables de las grandes orientaciones de la política de la educación y de la elaboración de los programas. Esa perspectiva tendería a integrar los logros de las ciencias sociales en un enfoque global que permita una amplia comprensión de los hechos pasados y presentes".*

Reacios al mandato cobardemente impuesto en los programas de estudio de la época ya llamada "democrática", muchos maestros y profesores rompieron el bloqueo que se imponía a sus conciencias y aportaron a sus alumnos el conocimiento de la verdad histórica total.

Lo hacían en escuelas y liceos, en forma personal y colectiva, enfrentando dificultades múltiples: la falta de suficiente información, la resistencia de algunas familias, el celo burocrático de ciertos directores e inspectores. Pero lo hacían, acatando su propia consigna interior: resistir el impuesto e hipócrita olvido a la verdadera historia. Registré entre mis notas personales el haber asistido, el 23 de octubre de 2004, una semana antes de las elecciones nacionales que dieron el triunfo por primera vez al Frente Amplio, a una reunión de docentes convocada por el Movimiento de Educadores por la Paz en la que viví la emoción de escuchar fundadas exposiciones sobre la necesidad de abrir hasta fechas recientes la enseñanza de

la historia, así como el testimonio de maestros y profesores que lo venían haciendo y se sentían orgullosos de ello, desafiando obstáculos y justificados riesgos.

LA HISTORIA RECIENTE TAMBIÉN ES HISTORIA

El nuevo CODICEN de la ANEP, resultante del cambio político al fin operado en el país, escuchó este clamor y el 26 de octubre de 2005 adoptó una Resolución modificando los programas de enseñanza de la historia reciente. En lo esencial, el CODICEN decía:

> "*Considerando: que el conocimiento de la historia de la segunda mitad del Siglo XX es esencial para que los educandos comprendan los cambios ocurridos en la sociedad, la economía, la política y la cultura, que vertebran el mundo actual al grado que omitirlos es volver incomprensible la realidad, (…) el Consejo Directivo Central resuelve: 1. Encomendar a los Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico-Profesional, a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente, proponer, en el menor plazo posible, la adecuación de los planes y programas de estudio a fin de que los docentes dicten el análisis de la Historia de la segunda mitad del Siglo XX*",

a lo que seguían medidas tendientes a la implementación de la Resolución.

Hubo que explicar a la población las razones y el carácter impostergable de la medida adoptada, formar en cursos intensivos con apoyo de la Televisión Nacional a los docentes, producir los materiales necesarios, aprovechando la experiencia que habían ya realizado los educadores de avanzada y la actitud favorable del movimiento sindical docente. Fue una de las grandes transformaciones introducidas por el nuevo gobierno de la ANEP, en uso pleno de la autonomía que la Constitución le otorga.

Como era de esperar, la oposición perdió la oportunidad de guardar silencio y organizó un gran escándalo. No hizo sino el ridículo, con la colaboración de la prensa reaccionaria. Así, el ex Presidente Dr. Sanguinetti afirmó en *El OBSERVADOR* de 28 de octubre de 2005 que la enseñanza de la historia contemporánea es de "*cuasi imposible objetividad*"; su colega el Dr. Lacalle escribió en *EL PAÍS* de la misma fecha que "*siempre es peligroso enseñar historia contemporánea cuando los que la enseñan han sido testigos*"; en este mismo diario y fecha el Sr. Luis Hierro opinó que "*ni los profesores, ni los textos, ni el sistema están preparados para dar una visión razonable*", en tanto el Diputado y Maestro Sr. José Carlos Cardoso de-

claraba en *EL PAÍS* de 9 de noviembre de 2005 su inquietud, manifestando: "*esto va camino a una historia sesgada, que tiene como objetivo conseguir adhesiones*". El ruido opositor fue, naturalmente, mucho más intenso pero no muy prolongado. La ANEP hizo las cosas bien, con la autorizada y activa participación del Vicepresidente del CODICEN, Profesor José Pedro Barrán; los nuevos programas fueron aplicados y ahora a nadie se le ocurriría sugerir con éxito que la enseñanza de la historia tenga otra fecha límite que el día de hoy.

Más aun: en ese primer gobierno del Frente Amplio fueron reformulados todos los planes y programas de estudio de los cuatro niveles de que se ocupaba la ANEP: inicial y primaria, secundaria, técnico-profesional y formación docente. Sin entrar al análisis global de los mismos, que no es este el lugar de hacer, se mantuvo en todos ellos el alcance que se había dado a la enseñanza de la historia y se consideró necesario que el alumnado, en el marco de una visión integral de su formación, tuviera oportunidades genuinas de conocer e internalizar por la experiencia personal y colectiva los Derechos Humanos y los valores que contribuyen a la preservación de la paz, la solidaridad, la justicia social, en un anticipo de lo que hoy, a instancias del Presidente Mujica, se viene implementando como una "estrategia por la vida y la convivencia".

El mensaje de los nuevos programas de estudio

No dispongo de espacio para entrar en detalles, pero deseo concretar mi pensamiento apoyándome en la cita de algunos textos que considero pertinentes y avanzados.

El programa para la Educación Inicial y Primaria (2008) declara en la primera línea de su texto (página 9): "*El Programa Escolar del Consejo de Educación Primaria se centra en los Derechos Humanos*". Se incluye una subárea denominada Construcción de Ciudadanía, así justificada: "*La finalidad de este campo en la escuela es la formación de sujetos autónomos, críticos y responsables, capaces de articular su libre realización personal con la responsabilidad social y la búsqueda de la justicia*". Y con ese fin se sugieren contenidos y actividades para los niños de tres años de edad en adelante. El programa de historia de sexto grado incluye temas como los siguientes: "*La crisis política y el golpe de Estado de 1973. Gobierno cívico-militar. La interrelación de dictaduras en América*

Latina. La construcción de un nuevo orden institucional. La ruptura del Estado de Derecho. La supresión de garantías individuales y colectivas. La represión y violación de los derechos humanos. La emigración política y económica". Para ese mismo grado, el programa de Ética prescribe: "*Las diferentes concepciones sobre la Paz. La Paz más allá de la oposición a la guerra. La Paz como discurso. Los Derechos Humanos como conquista. La vida como valor y sustento de los Derechos Humanos. Los genocidios*". Y el de Derecho dispone: "*La construcción de una Cultura de Paz como alternativa a diferentes formas de autoritarismo. Los crímenes de lesa humanidad. La solidaridad entre países. La resolución pacífica de conflictos: la mediación*".

El nuevo programa de Educación Secundaria, en su reformulación de 2006, incluye en su primero y segundo años dos horas semanales como *Espacio curricular abierto*, justificado, entre otras frases, por las siguientes: "*El Espacio debe promover valores como la tolerancia, la solidaridad, el respeto, la responsabilidad, el compromiso con la sociedad y el medio ambiente, la capacidad de escucha y la convivencia democrática a través de la reflexión, el diálogo y también las acciones concretas de involucramiento y compromiso activo con la comunidad y el centro educativo*". En el tercer año del Ciclo Básico se reservan tres horas semanales para *Educación social y cívica* y en segundo año de Bachillerato otras tres para *Educación ciudadana*, concebida, se dice, como "*espacio privilegiado para reflexionar y ayudar a reequilibrar la necesaria relación entre lo colectivo y lo individual*".

El programa de Historia del último año de Bachillerato está precedido, entre otras, por las siguientes consideraciones:

> *"Se sugiere que el tratamiento de los temas del Programa contemple y considere, de manera articulada, la evolución histórica de los Derechos Humanos a nivel mundial y en nuestro país, que incluya la defensa de la dignidad humana, de los instrumentos legales para garantizarlos y la responsabilidad individual, social, grupal y política en su defensa, evitando toda forma de discriminación. La indagación sobre la vigencia y violación de los Derechos Humanos habilitará y brindará oportunidades a los/las estudiantes no sólo a participar activamente en su ejercicio y defensa como ciudadanos responsables y respetuosos del pluralismo cultural y de valores, sino a asumirse como sujetos de derechos"*.

Y el Programa incluye, entre otros, estos temas a desarrollar:

> "*El golpe de Estado de 1973 y las diferentes miradas historiográficas. La dictadura cívico-militar, la vida cotidiana y los miedos. El plebiscito de 1980, la crisis económica y la transición hacia la democracia: concertación programática, acuerdo del Club Naval, la Ley de Caducidad. La situación de los Derechos Humanos. La situación económica y social al finalizar el siglo*".

El Plan 2007 para la Educación Técnico-Profesional (UTU) incluye para tercer año, y lo menciono siempre sacrificando detalles, dos horas semanales de Formación Ciudadana. En su fundamentación se señala:

> "*…el eje articulador de nuestra asignatura es la construcción de ciudadanía y la promoción de los Derechos Humanos. Formación Ciudadana tiene como objetivo brindar instrumentos a los futuros ciudadanos que les permita vincularse de forma crítica con su realidad, que los ayude a desarrollar un pensamiento autónomo*".

Es mucho más lo que ofrece la UTU a sus estudiantes, entre otras oportunidades un taller optativo sobre "Filosofía para Jóvenes".

Por último, quisiera referirme a algunos aspectos de la Formación Docente, área de trabajo de la ANEP hoy involucrada en un importante debate a raíz de la disposición legal de dar a la misma nivel y carácter universitario, mandato que está cerca de dar lugar a una Ley por la que se debiera crear la Universidad Nacional de Educación. Me limitaré a mencionar que el *Sistema Único Nacional de Formación Docente*, adoptado por la ANEP en 2008, reconoce que "*el perfil de egreso del profesional docente parte de la relación dialéctica de la educación y la transformación social*". Se propicia, pues, la formación de un profesional que contribuya a "*la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria, fundada en el ejercicio pleno de los Derechos Humanos*".

El salto hacia el *NUNCA MÁS*, que la educación pública no dio en 1985, lo fue dando de 2005 en adelante. El lector podrá preguntarse, justificadamente, si las previsiones de todos estos programas, animados de un enfoque humanista que requiere la adhesión y el compromiso de los docentes y del pueblo, tienen plena aplicación en aulas y centros. Yo también me lo pregunto, pero tengo plena confianza. Toda política educativa adquiere muy lentamente vigencia generalizada. Los sistemas de educación son, por múltiples razones, reticentes a los cambios, mucho más cuando estos inciden sobre conceptos y prácticas socialmente arrai-

gadas. Escribía Julio Castro en 1966: "*El andar del tiempo hacia la liberación de los pueblos es constante y es, además, irreversible. A los educadores, la hora presente nos señala deberes y responsabilidades que no debemos eludir. Es un honroso compromiso (…) que debemos cumplir con dedicación, con coraje y, sobre todo, con una lúcida visión de las limitaciones presentes y de las posibilidades que debemos crear y conquistar para construir el porvenir*".

NUESTRO NO, NUESTRO SÍ

Enfrentando las *limitaciones* de que nos habla el Maestro Mártir, hemos venido trabajando las posibilidades que nos permitan *conquistar la construcción del porvenir*. Nuestra herramienta principal de educadores es la palabra, la nuestra y la del alumno, la palabra que cimenta la paz, la justicia, la solidaridad, la convivencia. Ahora aparece la mayoría de la Suprema Corte de Justicia diciéndonos a todos, a la sociedad, pero también a los educadores: "Vuestro pensamiento y vuestro libreto tienen erratas: olvidémonos de la recuperada *capacidad punitiva del Estado;* donde decía *imprescriptible* ha de leerse y aceptarse *ya prescribió*; no ha de hablarse a niños y adolescentes de *delitos de lesa humanidad*, que no los ha habido, sino de olvidables *delitos comunes*; los torturadores no han de ser castigados sino liberados; a los jueces díscolos y sobre todo a las juezas de conciencia autónoma les agradeceremos los servicios prestados; y en cuanto a los Derechos Humanos, la comunidad internacional no tiene nada que decirnos, pues constituimos un país soberano, sin otra verdad que la que nosotros, la mayoría de la SCJ, proclamemos.

El oráculo se ha pronunciado. *Acato y respeto*, ha dicho la mayoría, *aunque no estoy de acuerdo*. La confrontación arde dentro de la misma Justicia. Y en la calle. La ANEP, cuyos documentos fundamentales de acción educativa, los programas de enseñanza, han sido tácitamente cuestionados, no ha dicho, que yo sepa, todavía nada.

El lector me permitirá la inmodestia de ubicarme – tal vez por no poder todavía considerarme fuera de servicio – ante este dilema. Es esta una hora crucial para los educadores y sus organizaciones: la hora de gritar, con fuerza, nuestro NO. NO olvidaremos a nuestros muertos, ni a nuestros torturados, ni a las compañeras violadas, ni a los niños robados. NO aceptaremos resignadamente la impunidad de los criminales. NO perdonaremos que

miles de educandos hayan sido formados bajo un pensamiento fascista. NO renunciaremos a que los programas de enseñanza estén orientados por valores portadores de justicia y libertad. NO permitiremos que nuestros alumnos sean formados con nuestra complicidad para una sociedad en que la lucha por la Verdad y la Justicia sea reemplazada por el verticalazo, el olvido y el silencio.

Y si a la hora de la verdad, en la hora íntima en que el educador y su alumno se escuchan mutuamente y se miran fraternalmente a los ojos para crecer juntos, tenemos que desacatar dictámenes reaccionarios, erróneos e inadmisibles, los desacataremos. En esto de cultivar una pedagogía de la resistencia, de la desobediencia y, si es preciso, de la clandestinidad, los educadores de todo el mundo tenemos experiencia. No estoy exhortando a introducir el caos en nuestro sistema educativo; estoy, una vez más, recordando a Julio Castro, que nos dejó dicho hace medio siglo: "*la hora presente nos señala deberes y responsabilidades que no debemos eludir*".

Para terminar... pero no del todo*

Algunas conclusiones preliminares

Son estos tiempos todavía duros, de confrontación e incertidumbre. No diré que son los peores de la humanidad; pero son los que nos toca vivir, en condiciones que para muchos son inconfortables, para otros trágicos, para 14 millones de niños por año definitivamente condenatorios. Se acaba de confirmar, además, qué difícil es para los pueblos vivir en armonía, qué frágil es la paz, qué rara es aún la solidaridad. .

Tengo la impresión de que las cuestiones mundiales son conducidas en un sentido que me parece contradictorio con el conjunto de valores en que se inspiran los educadores de todo el mundo. La ilusión de construir un mundo fraternal y próspero, alimentada en el último medio siglo por la existencia y la labor del Sistema de las Naciones Unidas, va cediendo espacio ante los intereses que pugnan por organizar la familia humana como una vasta empresa, cuyos responsables anónimos se rigen por valores fundamentalmente basados en el beneficio económico y en el poder político-militar. La situación imperante y quienes gozan de sus beneficios se apoyan en estructuras injustas, a veces aberrantes. El Nuevo Orden Económico Internacional, del que hablábamos en los años setenta con fe de constructores, está siendo reemplazado por un llamado nuevo orden, sin más y con minúsculas, que mantendrá el edifi-

* Se transcribe el último capítulo de la obra de Soler Roca, Miguel 1991 *Acerca de la educación rural, impresiones de viaje* (Santiago de Chile: UNESCO/OREALC) pp. 143 a 156. El autor, después de ofrecer varios capítulos descriptivos de la situación educativa en países del Cono Sur, quiso concluir con algunas líneas orientadoras de las posibles acciones rectificadoras. Aunque la obra trata de la educación rural, la mayor parte de las reflexiones de este capítulo prospectivo refieren a la educación en general en los países en desarrollo y mantienen gran vigencia.

cio actual y que será impuesto a los díscolos, sin consultas ni contemplaciones.

Fines y medios aparecen confundidos. Dimos por supuesto que la felicidad individual y colectiva pasaba por el desarrollo y nos aplicamos durante decenios a medirlo según el PIB de cada pueblo. Aprendimos a adjetivar esta palabra casi mágica, para redescubrir (el PNUD acaba de hacerlo como lo había hecho antes la UNESCO) que el desarrollo debe ser ante todo humano. Lo habíamos olvidado. El interés por un desarrollo justo no se percibe todavía. La comunidad internacional inventa esta clase de enunciados y se tranquiliza con ellos, enmendándolos periódicamente. Pero los problemas no se resuelven o encuentran inesperadas soluciones en vuelcos históricos, al margen de aquellas formulaciones. Los países que más creyeron en la planificación tuvieron, tienen todavía, fuera de toda previsión, formidables fracturas.

Hemos logrado vastos progresos y, entre ellos, avances espectaculares en materia de ciencia y tecnología; muchas de sus aplicaciones, sin embargo, pueden atentar contra la naturaleza y los hombres. Los medios de comunicación no cesan de aumentar su cobertura y su eficiencia. Jamás, como ahora, tanta gente había vivido, al minuto, la historia real. Jamás, como ahora, tantos millones vivieron expuestos a mensajes distantes de sus necesidades, extraños a sus culturas. El que puede consume tanto como puede; en la puja por tener, los buenos ciudadanos se hacen daño unos a otros. El planeta se nos sigue fragmentando, sin llegar a ser el territorio común a todos. La existencia de millones de seres humanos por debajo de la línea de sobrevivencia resulta una escalofriante prueba del error en que vivimos. La violación cotidiana de libertades y derechos, bajo todo tipo de regímenes, demuestra la lentitud de los progresos y cuán largo es el camino a seguir construyendo. Es cierto que hambre y violaciones acompañan a la humanidad desde sus orígenes. La diferencia –y eso constituye ya un gran progreso moral– está en que ahora disponemos de códigos de comportamiento solemnemente adoptados. Sabemos cuáles son los derechos propios y ajenos y nos avergonzamos de violarlos, aunque sigamos haciéndolo.

Las dimensiones de la deuda externa de la mayor parte de los pueblos del mundo (1,3 billones de dólares) ponen en cuestión los principios que imperan en las relaciones internacionales; el régimen de fijación de precios a las producciones exportables sigue reduciendo la capacidad económica de los más pobres; en el Tercer Mundo hay oligarcas que viven mejor

que los más ricos del Primer Mundo; en éste hay marginados que padecen tanto como los del Tercer Mundo, aunque de otro modo. Los sectores que gozan del bienestar material, del sosiego ético y de la salud física y psíquica son mucho más reducidos de lo que sería posible si fuéramos razonablemente solidarios. En los países desarrollados el PNB promedio por habitante es 13 veces más elevado que en los países en desarrollo; la relación es exactamente la misma que hace 25 años.[1]

La paz será imposible mientras el armamentismo más agresivo domine en países de todas las latitudes. Se ha iniciado un proceso de desarme entre las grandes potencias y hay que alegrarse de ello. Pero el rearme de chicos y grandes es también activo, en detrimento de la satisfacción de necesidades humanas inaplazables. Hay, todavía, cinco veces más soldados que médicos y el gasto total militar excede al gasto en educación y en salud.[2]

En este panorama mundial, que no es el apocalipsis pero que contiene todos los ingredientes para un eventual advenimiento del mismo, América Latina no puede esperar nada sino lo que logre hacer por sí misma. Región fecunda en recursos e ideales parece carecer de la voluntad de hacer suyos los primeros, aprovechándolos sensatamente, de modo que puedan cuajar en humanidad creadora los segundos.

Los vientos de la historia van por otro lado: Europa Occidental se ocupa de su propia edificación y de invertir allí donde le conviene, por consiguiente, fuera de América Latina; Europa del Este vive su penuria y su fase de reconstrucción; el Cercano Oriente la suya, tras varias guerras que nunca entenderemos; Asia atiende sus multitudes, en buena parte ignorantes y hambrientas; Japón y América del Norte no darán un paso que no se ajuste a sus intereses, que no pueden coincidir con los del Sur; África sí es prioritaria, así se declara; en la década de los ochenta la renta media por habitante tuvo un descenso de 25% pero la asistencia técnica que se le brindó alcanzó sólo a 7 dólares por persona y por año.

Con el pago de los intereses de sus deudas, América Latina sigue subsidiando al Norte. La década de los 80 ha sido *perdida* sólo estadísticamente hablando; para los opulentos ha sido una década de prosperidad en los negocios; para los sectores pobres ha sido de retroceso. El PIB por habitante disminu-

1 Sivard, Ruth Leger, 1987 *World Military and Social Expenditures 1987-1988* (Washington, D.C.: World Priorities).

2 *Ibid.*

yó 9,6% en esa década. El promedio falsifica la realidad.

Una de dos: o nos resignamos a seguir soportando el peso de esta situación o proseguimos nuestro combate en procura de tiempos más justos, que sólo los latinoamericanos mismos, con nuestros recursos y sobre todo con nuestro sacrificio y coraje podremos alcanzar. Un combate contra las fuerzas internas y externas que hoy nos condenan a la inopia, un combate contra nuestros propios frenos, desconfianzas y discordias. Un combate que nadie nos financiará, ni a corto ni a largo plazo. Que no hemos de querer que nos sea financiado.

Este combate incluye trabajos reconstructores de los sistemas nacionales de educación. En particular en América Latina, hay en materia educacional un antes y un después de los períodos dictatoriales recientes, felizmente ya superados. Los sistemas educacionales de los países del Cono Sur parecen no estar hoy ocupando el lugar de avanzada que desempeñaron durante casi un siglo. Es forzoso remover de ellos todo vestigio de temor y de arbitrariedad que aún pueda subsistir de la etapa autoritaria. Un educador es libre, o no es.

La educación ha crecido cuantitativamente en términos muy positivos, aunque no suficientes. Por otra parte, se ha ido convirtiendo en un conjunto de "educaciones", disímiles en orientación y calidad, destinadas a grupos diferentes. No existen, o son muy pocos, los países que cuentan con un sistema nacional de educación, con escuelas razonablemente buenas para todos sin excepción, con opciones cualitativamente equivalentes, de conformidad con los principios que rijan la libertad de enseñanza en cada país. En cambio, a fuerza de debilitar la educación pública, la hemos ido convirtiendo en una cuestión privada enajenable, un consumo que perpetúa e incrementa los privilegios de unos y las imposibilidades de otros, olvidando que ella es ante todo un derecho inalienable fundamental, una tarea común definidora de la cultura nacional; ello sin perjuicio de considerarla, como tantas veces se ha demostrado, una inversión con alta tasa de retorno. Sólo una vocación universalista devolverá a la educación el carácter popular que nunca debió haber perdido.

Preguntas (im)pertinentes y respuestas desde la (im)paciencia

A lo largo de este y otros trabajos, me he referido más de una vez a mis propias dudas ante algunos problemas y frente a sus posibles

soluciones. Es claro que no me faltan convicciones y que sobre algunos aspectos las he subrayado sin reservas; pero sobre otras cuestiones mis preguntas me convencen más que mis respuestas.

Optar exige interrogarse y ninguna sociedad puede avanzar como grupo humano sin tomar opciones. Esta es hora de opciones. ¿Pagar la deuda externa, pagarla parcialmente o no pagar un solo dólar más? ¿A qué sectores dar prioridad a la hora de sancionar los magros presupuestos nacionales? Y mil preguntas sobre la organización de la sociedad y la economía, sobre el fomento de la producción y el empleo, sobre los intercambios comerciales, sobre el carácter público o privado de ciertos servicios que tienen que ver con la soberanía y la seguridad, sobre la política impositiva y la distribución del ingreso. Para algunos países incluso pueden caber interrogantes sobre cómo ganar la paz interna, cómo recuperar la soberanía territorial, como liberarse de los efectos distorsionantes de la producción de drogas.

Son preguntas amplias, que el educador debe plantearse tanto individual como colectivamente, porque afectan a la sociedad de hoy en la que ellos actúan y a la de mañana, para la cual trabajan. Ningún sistema educativo puede funcionar sin haberse previamente formulado y respondido la pregunta fundamental: ¿qué sociedad queremos? Pregunta política, pregunta ética, pregunta insoslayable y anterior a toda otra interrogante. Ningún maestro puede plantarse ante un niño o un adolescente sin saber cuál es el modelo de sociedad para el cual trabaja y cuál es la contribución de la educación y de cada uno de sus servidores a ese ideal social.

Y más cerca de nuestras preocupaciones docentes, también éste es tiempo de opciones. ¿Qué enseñar al niño que sólo pasa efímeramente por la escuela: la longitud del río Nilo, el cultivo de las legumbres de que carece o cómo defenderse de las enfermedades transmisibles? ¿En qué gastaremos nuestras escasas divisas, en contratar cantantes extranjeros para exhibirlos en nuestras grandes salas o en nuestros grandes estadios, en contratar buenos catedráticos universitarios o en equipar nuestras escuelas, liceos y facultades? Pienso que la mayor parte de estos pares de opciones son excluyentes, que no tenemos ni tiempo ni dinero para hacerlos compatibles.

Como tampoco hay medios para asegurar al mismo tiempo el derecho a la educación y un elevado presupuesto para eso que se suele llamar defensa. ¿A qué dar prioridad, a la alimen-

tación de los caballos de los regimientos o a la de los niños, al veterinario militar o al médico escolar? ¿Qué construir, cuarteles o escuelas? ¿Qué comprar, aviones de combate o microscopios? ¿A quién aumentar el sueldo, a la oficialidad o al magisterio? Insisto en que tenemos que elegir, que no hay escapatoria, que no hay arbitrajes que conformen a todos, porque ahora no hay para todos.

Se invocan las obligaciones respecto al pago de la deuda externa y de sus intereses, declarando imposible el aumento de los recursos para los sectores sociales y culturales. Como bien observaba Solari, *no se dice generalmente que los gobiernos y las sociedades no quieren gastar más* [en estos últimos sectores] *sino que no pueden hacerlo*[3]. Cuando nos preguntamos ¿qué gestión educativa para la crisis actual?, damos por supuesto que esta última es ineluctable y que es a ella que hay que adaptar la gestión de la educación, de la salud, de la vivienda, del empleo. Me parece una cuestión insuficientemente pensada, sometida en exceso, como sin duda lo está, a las presiones externas y a los efectos de la falta de solidaridad entre las naciones.

Si los recursos puestos a disposición de la educación disminuyen, ¿debemos resignarnos y administrarlos lo más sensata y equitativamente posible o rebelarnos e intensificar la lucha por la reversión de esta situación? ¿O hacer ambas cosas a la vez? Mientras existan otros gastos prescindibles, no tengo duda alguna sobre cuál debiera ser la respuesta. Porque, en espera de tiempos mejores, ¿tenemos derecho a hipotecar una o más generaciones, ofreciéndoles poca educación y de mala calidad? Frente a la pobreza estructural, ¿puede la escuela contrarrestar la desigualdad educativa mediante acciones compensatorias? Si la sociedad está en crisis ¿vale la pena educar, tal como hoy lo hacemos, a nuevas promociones de jóvenes que no encontrarán lugar en los procesos productivos ni en los servicios, cada día más incapaces de generar empleo? En las presentes circunstancias, ¿tiene validez general el concepto de que la educación es una inversión social con alta tasa de retorno? En definitiva, ¿hasta dónde ciertas sociedades están dispuestas a asumir las consecuencias del principio de que la educación es un derecho de toda persona?

Y mientras damos respuesta a tanta pregunta, ¿qué podemos hacer?

3 Solari, Aldo 1979 *Educación y pobreza* (Santiago: ILPES).

Mientras tanto

No es fácil proponer medidas que logren conciliar lo necesario con lo posible, lo contingente con lo estructural y lo inmediato con los plazos medio y largo. Pero es evidente que la política de no ver la realidad y de dejar hacer en ella lo que cada uno estime conveniente puede ser la peor. Sin ciertos consensos básicos no hay sociedad que funcione. Y ningún consenso adviene sino tras una intensa búsqueda.

De modo que lo primero que parece legítimo esperar del Estado es una adecuada capacidad de concertación y de arbitraje. Hay que advertir que cuanto mayor sea el nivel de participación popular mayor será la complejidad de la situación y de las fuerzas actuantes y mayor, también, la responsabilidad del Estado. En este sentido, es de esperar que todo Estado defina, por las vías más democráticas y participativas que sea posible, el modelo social global del país y el modelo educacional del mismo.

Esto supone la elaboración de una política educacional, de ser posible convenida con el conjunto de fuerzas involucradas; su existencia no implica la imposición de un modelo único, sino la búsqueda de un cierto grado de unidad nacional en materia de educación, con diversidad de modalidades e incluso de valores inspiradores y con equivalencia de resultados. El papel del Estado no sería tanto el de forzar y controlar sino el de estimular y concertar y el de garantizar que el conjunto exista y funcione como sistema, sin dejar a ningún sector social privado de servicios y oportunidades, no necesariamente iguales pero sí de calidad equiparable a la de los demás.

Los arbitrajes necesarios para asegurar una distribución del presupuesto y un uso de los recursos nacionales equitativo y protector de los derechos de mayorías y minorías, incluso los de los sectores indígenas, constituyen una función inexcusable del Estado cualquiera sea el grado de descentralización de los servicios educacionales y el nivel de austeridad compartida que las circunstancias impongan.

Otra función propia del Estado es la de garantizar la continuidad sin sobresaltos, aunque con la necesaria renovación, del sistema educativo nacional. La educación solo influye a largo plazo sobre la sociedad y no admite una reforma tras cada cambio ministerial. Adoptar un esquema razonablemente compartible y persistir en su aplicación, con inyecciones innovadoras oportunas, puede dar mejores resultados que la más genial de las reformas aplicada bajo tensiones y durante breve tiempo. Así parecen confirmarlo los casos de Argentina,

Chile y Uruguay a lo largo de la primera mitad de este siglo.

El problema de la diferenciación de la respuesta educativa en función de las características del medio debe, también, ser orientado por el Estado. No hay –al menos yo así lo pienso– una respuesta única a la cuestión de si el currículo debe ser uno solo o diversificado, de si debe imponerse con rigidez en aras de la unidad nacional o si, por el contrario, puede variar en homenaje a las necesidades del niño real y de una mayor riqueza cultural de la nación[4]. Debe encontrarse una respuesta –tal vez mejor aún un conjunto de respuestas– a las múltiples necesidades de la enseñanza en los medios urbanos carenciados.

Con respecto a la educación rural, corresponde al Estado ante todo tomar las medidas que hagan posible una ruralidad globalmente sana, próspera y atractiva; en segundo término, definir con los agentes sociales pertinentes una política de educación rural que beneficie a la población campesina en su conjunto y, en tercer lugar, establecer un mecanismo de concertación de las acciones educativas en el medio rural que aproveche y coordine los recursos oficiales, por un lado, y el caudal crítico e innovador de los programas no gubernamentales, por otro. Estas políticas y mecanismos deben prever lo necesario para que el personal docente que va al campo posea una adecuada formación, reciba una supervisión que la mejore y actualice y pueda cumplir en el medio rural, si así lo desea, una carrera atractiva.

Finalmente, por lo que hace al Estado, yo agregaría dos exigencias más: la primera es la de que el Estado reconozca y haga reconocer sin reticencias el carácter político del acto educativo y la naturaleza política de los servicios de educación. Hacer esto explícito y dejarse de hipocresías al respecto traerá grandes beneficios para todos. Esto supone aceptar: el derecho a la educación como expresión de democracia; la labor educacional como elevada función pública; el debate en torno a la educación como manifestación de ciudadanía; el proceso de enseñanza-aprendizaje como ejercicio crítico y no de adoctrinamiento; el gasto educativo como inversión de interés social prioritario y la tarea docente como vía de mantenimiento de lo mejor de la sociedad y a la vez de renovación o sustitución de lo todavía imperfecto que haya en ella.

4 Tedesco, Juan Carlos 1990 "El rol del Estado en la Educación" en P. B. Franco, María Laura *et al*, *Final do Século* (Sâo Paulo: Cortez Editora).

El segundo reclamo es el de que el Estado se aboque a situar en nuevos términos la cuestión de la deuda y la cuestión militar. En lo que respecta a la deuda es forzoso, me parece, reorientar el ajuste social emprendido para financiarla distinguiendo, con coraje, medios de fines y esto tanto en los países deudores como en los acreedores. El tema debe ser abordado a nivel regional y no en la forma parcelaria actual, que obliga a deudores individuales a negociar con acreedores agrupados. Los pueblos tienen derecho sobre este particular a soluciones definitivas que los liberen de la zozobra actual, motivada por la inestabilidad de los precios en el mercado y por la falta de equidad y de perspectiva histórica de los poderes acreedores. Por lo que hace a la cuestión militar, su tratamiento debe interesarnos tanto por lo que refiere a su gravitación ideológica en la sociedad como por su incidencia en el gasto público. Es legítimo, a mi parecer, que los educadores nos preocupemos de este tema; vemos cómo en muchos países las armas consumen recursos que se necesitan en la construcción de sociedades justas y prósperas y cómo los niños y adolescentes son expuestos a los valores beligerantes mientras a nosotros se nos pide que les eduquemos en los de la comprensión y la paz.

Los educadores no debemos referir todos los males que afectan a la educación al contexto desfavorable en que ella actúa. Es forzoso también que evaluemos qué es posible hacer en la organización y gestión de la educación misma.

El margen de operación en que se mueven los sistemas educacionales es muy estrecho. Pero este margen existe. Identificar lo posible y ponernos a su servicio es más importante que vivir añorando lo imposible. Ninguna fórmula simple nos será útil. Reconozcamos la compleja riqueza de la realidad; obedezcámosla, para poder dominarla.

La educación muestra graves signos de debilidad en las áreas suburbanas marginales, cuya población no cesa de crecer. Un gran esfuerzo de creación de respuestas es preciso realizar en ellas. Todavía no sabemos qué perfil han de tener los educadores apropiados para esas zonas, ni las instituciones llamadas a actuar en ellas, con ellas, para ellas y no sobre ellas, frente a ellas, contra ellas. Hay aquí una gran necesidad de investigación y de experimentación como base de acciones que imagino de gran envergadura por los recursos humanos movilizados más que por los económicos, que debieran ser austeros.

Aunque mucho se ha avanzado en la llamada educación rural, no parece que el ritmo

de progreso sea lo suficientemente sostenido, sobre todo en lo que depende del sector público. En parte esto puede atribuirse a la escasa valoración y atención que hoy, salvo excepciones, se está prestando a la población rural la cual, a su vez, tiene un bajo poder de negociación. Por otra parte es bien sabido que amplios sectores de esa población no están en condiciones de evaluar positivamente la contribución que la educación puede aportar a sus vidas.

Sin embargo, es en el medio rural donde se juegan por lo menos dos preocupantes cuestiones: la alimentación de la humanidad, por un lado, y la contención del éxodo masivo hacia las ciudades, por otro. Cómo conciliar estos objetivos con los procesos de modernización de las tecnologías agrarias y con la necesidad de preservar los recursos naturales, ya en exceso esquilmados, he ahí capítulos importantes para la investigación interdisciplinaria.

América Latina ha conocido períodos en que la educación rural, y en particular la escuela primaria rural, han sido objeto de una adecuada atención por parte de los poderes públicos. Hoy parece predominar, en la foja de los hechos positivos, lo que están haciendo instituciones no gubernamentales que en general, en una perspectiva de educación popular de niños y adultos, procuran brindar a la vez servicios educacionales sobre nuevas bases, llenar las insuficiencias de los servicios públicos de educación y, al cuestionarlos, proponer alternativas a los mismos.

Una convicción me resulta clara: todo lo que se haga en el sector educación en las zonas rurales resultará vulnerable y de escaso o nulo impacto si no se inserta en una doble realidad: por un lado, la del resto del sistema educacional, incluyendo la universidad y los programas de formación y capacitación docente y, por otro, la de las acciones tendientes a modificar la sociedad rural en su conjunto. De ahí la necesidad de contar con una amplia batería de educadores de diferentes tipos que puedan atender con la mayor polivalencia posible, las necesidades educativas de la población campesina en un contexto de promoción –y si es preciso de transformación– económica, social y cultural.

Debiéramos lograr que ningún educador rural se sienta solo. Hemos visto que existen fórmulas organizativas que permiten corregir, aunque sea parcialmente, los efectos de la soledad física propia de muchas regiones rurales. Participar en una red de relaciones personales y profesionales resulta esencial para el maestro y la maestra rurales. Si no dis-

ponemos de medios más efectivos, utilicemos por lo menos dos, que nunca han fallado: las emisiones radiales semanales y los boletines periódicos con noticias, estímulos e intercambios de innovaciones, escritos fundamentalmente por los maestros de base. No cabe duda de que mientras no se logre un cambio radical en las estructuras y actitudes de la supervisión escolar, los educadores difícilmente se sentirán parte de un movimiento, que es el suyo y el de su pueblo.

Convendría superar la rigidez con que actualmente se adscriben cargos asociados a la enseñanza. ¿No sería en muchas zonas posible contar con monitores para ciertas tareas, con maestros polivalentes para otras, con personal itinerante en ciertos casos? Tal vez la moto, la bicicleta y el caballo deban también ocupar legítimos puestos en los equipamientos educativos.

Es justo y necesario, además, rever la carrera del educador rural, inyectar en ella motivos de retención como pueden ser las compensaciones económicas según las dificultades que ofrece el medio, la vivienda confortable (¿por qué no autoconstruida?), la posibilidad de organizar con normalidad la vida familiar y personal. Civilizar la escuela es ya un modo de civilizar el campo. Una de las respuestas claves a la cuestión de la educación rural puede enunciarse así: hemos de contar con un educador razonablemente motivado y bien formado, con oportunidades de mejoramiento periódico presencial y a distancia, apoyado entre otros medios por una supervisión competente, y retribuido con un sueldo aceptable.

Pero también hemos de revisar nuestros objetivos y distinguir la paja del grano en nuestros programas de enseñanza. Si no logramos que maestros y escuelas militen en favor del bienestar del niño (su crecimiento normal, su salud, su alimentación, su vida de relación, su descanso, su juego, en una palabra, sus derechos y, en primer término, su derecho a ser educado) ningún programa servirá. El primer contenido de todo currículo es la vida, en todas sus dimensiones y es por esa vida plena y feliz del niño que debemos medir la calidad de la educación. Ello puede requerir, en la mayoría de los casos, garantizar servicios asistenciales múltiples, integrados o coordinados con los servicios educacionales.

Con respecto a la población adolescente y adulta, casi todo está por hacerse y es aquí donde las respuestas no formales aparecen como las más promisorias. Pero no pueden seguir respondiendo a iniciativas en menor escala y

esporádicas. Si no contamos con voluntad política y con ciertos entendimientos nacionales mínimos, la reducción de la cifra de analfabetos y la instauración de sistemas orgánicos de educación de adultos quedarán para el Siglo XXI. Por períodos, México, Bolivia, Cuba, Nicaragua pagaron total o parcialmente su deuda educativa con los campesinos y las campesinas. Demorar la extensión y profundización de esta labor no tiene excusa. Asociar la sociedad entera y en particular las universidades a esta tarea resulta impostergable (…).

Sexta Parte

Cronología y bibliografía general de Miguel Soler Roca

Cronología fundamental

1922 Nace en Corbera de Llobregat, comunidad de oliveros y campesinos de la Provincia de Barcelona, España.

1926 Su familia –padre, madre y tres hijos– emigra a Montevideo. Soler Roca inicia sus estudios y su castellanización en la Escuela Pública Núm. 24 de Montevideo.

1939 Se gradúa de Maestro en los Institutos Normales María Stagnero de Munar – Joaquín R. Sánchez.

1940 a 1942 Mientras tramita su documentación para convertirse en ciudadano legal uruguayo, trabaja en la industria frigorífica Swift en el Cerro de Montevideo.

1943 Ingresa en el ejercicio de su profesión, pasando a dirigir la Escuela Rural Nº 89, poblado Los Vázquez, del Departamento de Tacuarembó.

1945 En representación del magisterio de Tacuarembó participa en el congreso fundacional de la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM).

1945 a 1947 Ejerce el magisterio en Montevideo en distintas escuelas y ocupa la Secretaría rentada de la FUM.

1946 Participa en la misión socio-pedagógica en Arroyo de Oro, Departamento de Treinta y Tres.

1947 Se casa con Nelly Couñago, maestra, quien lo acompañará compartiendo actividades profesionales tanto en Uruguay como en otros países de América Latina. Ella fallece en México en 1965. De esa

unión nace su hija Mariana Soler Couñago, actualmente creadora y docente de cerámica en Montevideo.

1948 a 1954 ocupa, previo concurso, la Dirección de la Escuela Rural Nº 59 (más tarde Escuela Granja) del Departamento de Soriano. En este período, la UNESCO le otorga una beca para realizar estudios durante dieciocho meses como Especialista en Educación Fundamental en Pátzcuaro, México. Este programa buscaba preparar profesionales para trabajar en áreas de condiciones económicas y sociales difíciles.

1949 Integra la Comisión Redactora del Programa para las Escuelas Rurales.

1954 Al volver a Uruguay presenta al Consejo de Enseñanza Primaria el proyecto de creación del *Primer Núcleo Escolar Experimental* y comienza a instrumentarlo en la zona de La Mina, Departamento de Cerro Largo, frontera con Brasil. Los núcleos escolares buscaban contrarrestar el aislamiento en sectores despoblados, coordinando y apoyando el trabajo de varias escuelas y otros servicios del Estado.

1961 Renuncia vehementemente a la Dirección del Núcleo Escolar Experimental de La Mina por los motivos que se reseñan en esta publicación.

1961 Tras la renuncia al proyecto de La Mina, emprende rumbo a Bolivia como especialista en educación rural de la UNESCO, donde pasa a asesorar al Ministerio de Asuntos Campesinos, en pleno proceso de diseñar e instrumentar un Plan de Desarrollo Rural. Bolivia estaba inmersa aún en el proceso revolucionario de 1952, modificando las estructuras agrarias. Esta experiencia, según él mismo ha narrado, dejó una importante huella en su vida.

1964 Acepta la Dirección del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina de la UNESCO (CREFAL), ubicado en Pátzcuaro, México, en el que había realizado estudios de posgrado anteriormente. Esta institución recibe profesionales de toda América Latina que se formaban para regresar a sus países a trabajar en proyectos de desarrollo comunitario, lo que le permite ampliar horizontes de la diversidad de los desafíos de la educación de adultos.

1966 Contrae matrimonio con Matilde Espino, maestra y trabajadora social.

1969 Pasa a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO) en Santiago de Chile, como especialista en educación de adultos para la región, lo que le permite impulsar y acompañar procesos novedosos como el de alfabetización en Brasil, la reforma educativa del gobierno militar progresista de Velasco Alvarado en Perú, así como los programas de estudio y trabajo desarrollados en Cuba, entre otros.

1974 Pasa a trabajar en la sede de la UNESCO en París como Director de la División de Alfabetización, Educación de Adultos y Desarrollo Rural, lo que le permite ampliar aún más su labor internacional.

1977 Asume como Subdirector General Adjunto del Sector Educación de la UNESCO. Estuvo cinco años en esas funciones que le llevaron a recorrer el mundo participando y apoyando actividades de formación, preparación y evaluación de proyectos, asistiendo a congresos, seminarios y reuniones.

1982 Se jubila de la UNESCO pero continúa prestando servicios a la institución en calidad de consultor, cumpliendo misiones tanto en la sede de París como en otros países. Esta etapa le permite retomar sus vínculos con España y la residencia en su Catalunya natal, ya que el regreso a Uruguay le estaba vedado por la dictadura, al haber sido considerado un sedicioso.

1984 Designado miembro de la Comisión Española de la UNESCO y del Grupo de Educación de dicha Comisión, donde estuvo poco más de una década.

1999 - 2002 Integró la Comisión Catalana de Relaciones con la UNESCO y el Grupo de Educación de la misma. Desde Barcelona escribió buena parte de sus obras y participó activamente en actividades de solidaridad especialmente hacia América Latina.

1985 a 1991 Se desempeñó en diversas oportunidades como asesor de la Secretaría de Educación de la Provincia de Córdoba, República Argentina, apoyando un proceso de Reforma Educativa. También pasó períodos de trabajo en Nicaragua, algunos como consultor de la UNESCO y otros como volun-

tario colaborando en cuestiones de política educativa del primer Gobierno Sandinista.

2005 Vuelve a residir temporalmente en Montevideo, alentado por el triunfo del Frente Amplio. Acepta la invitación del Director Nacional de Educación Pública y Presidente del CODICEN, Luis Yarzábal, para que sea su asesor honorario. Recorre nuevamente los centros educativos del país, comparte su erudición y conocimientos acumulados durante toda una vida, y brinda apoyo y solidaridad a la gestión pública educativa. Integra como miembro honorario, la Comisión Organizadora del Debate Educativo, reafirmando con sus acciones su condición de maestro ejemplar. Dedica tiempo también a apoyar a la organización de familiares de desaparecidos en el esclarecimiento de casos notables, como el asesinato de su querido amigo, el maestro Julio Castro.

2007 Regresa a Barcelona, desde donde continúa escribiendo y atendiendo peticiones de apoyo a procesos educativos que están en marcha en la región.

2010 Se traslada definitivamente al Uruguay, donde funda junto con otros educadores el Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) que promueve debate sobre la educación desde una perspectiva global y compleja. Este un grupo plural, independiente, que analiza y hace propuestas dirigidas a rebasar las visiones partidistas que han impedido generar un verdadero proyecto de transformación en la educación uruguaya. Continúa su lucha por esclarecer el asesinato de Julio Castro, cuyos restos fueron localizados en 2012.

2012 al presente – Sigue su prolífica actividad, analizando y escribiendo sobre educación, desarrollo rural y la realidad de Uruguay y de América Latina. Además, integra el Movimiento de Educadores por la Paz y colabora con el programa de Extensión de la Universidad de la República.

Bibliografía general de Miguel Soler Roca

(1944 – 2013)*

Libros

Uruguay: análisis crítico de los programas escolares de 1949, *1957 y 1979*, Imprenta Juvenil, S.A., Barcelona, 1984.

Educación: problemas, *tendencias*, *experiencias*, XVII Cursos Internacionales de Verano, Universidad de la República, Montevideo, 1987.

El analfabetismo en América Latina: reflexiones sobre los hechos, *los problemas y las perspectivas*, UNESCO, París, 1989. (Existe versión en inglés).

Acerca de la educación rural, *impresiones de viaje*, OREALC/UNESCO, Santiago de Chile, 1991.

Educación y vida rural en América Latina, Federación Uruguaya del Magisterio/Instituto del Tercer Mundo, Montevideo, 1996.

El Banco Mundial metido a educador, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República/Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo, 1997. Reproducido en revista *DIÁLOGOS*, *educación y formación de personas adultas*, Nº 21, Barcelona, enero de 2000.

Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones, publicación conjunta de las revistas *Quehacer Educativo* y *VOCES*, Montevideo, 2003. (Reeditada en este volumen). Existen versiones en castellano y en catalán

* Se excluyen de esta bibliografía otros artículos y entrevistas escritos para la prensa diaria o para semanarios, tanto de España como de Uruguay. Igualmente, y salvo el discurso en el acto inaugural del Congreso Nacional de Educación "Julio Castro" de noviembre de 2006, se excluye todo lo escrito en el marco del Debate Nacional de Educación a partir del año 2005.

editadas por Editorial MILENIO y Pagès Editors respectivamente, en Lleida, España, en 2004, ambas con prólogo de Fabricio Caivano, titulado “El regalo de un maestro”.

Réplica de un maestro agredido, Ediciones TRILCE, Montevideo, 2005.

Educación rural, situación, estrategias, propuestas, informe al CODICEN, ANEP, Montevideo, 2005.

Lecciones de un maestro, ANEP – CODICEN, Montevideo, 2009.

FOLLETOS

5 Años de educación rural en La Mina, *cartilla Nº 10 del Núcleo Escolar Experimental*, mimeografiada, La Mina, 1960. Reeditada en 1965 por el Instituto Cooperativo de Educación Rural (ICER) y en 2005 por Ediciones TRILCE de Montevideo, como anexo 1 de Réplica de un maestro agredido.

Carta de renuncia a la Dirección del Núcleo de La Mina, publicada por la Comisión Especial para la Defensa de la Educación Rural de la FUM, Montevideo, 1961, reeditada en este volumen y como Anexo Nº 3 en Réplica de un maestro agredido.

La huerta de la escuela rural, UNESCO, La Paz, Bolivia, 1964.

El plan anual de trabajo de un centro educativo, UNESCO, La Paz, Bolivia, 1964.

Las relaciones entre la educación rural y el desarrollo, ponencia al Seminario sobre Educación Rural, Secretaría Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina, noviembre de 1986.

Políticas y tendencias actuales en educación de adultos, ponencia al II Seminario Taller sobre Educación de Adultos, Secretaría Ministerio de Educación, Córdoba, Argentina, setiembre de 1987.

La alfabetización en América Latina: progresos, *problemas y perspectivas*, Oficina Internacional de Educación de la UNESCO/Centro UNESCO de Cataluña, Barcelona, 1990. Existen también versiones en inglés y fran-

cés de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Ginebra, 1990.

Consideracions sobre l'analfabetisme i l'alfabetització, Centro UNESCO de Cataluña/El Hogar del Libro, Barcelona, 1990.

Enrique Brayer, edición del autor, Barcelona, 2002.

El espacio de la ANEP en la Estrategia por la Vida y la Convivencia, edición del autor, Montevideo, 2012.

Obras en coautoría

"El movimiento a favor de una nueva escuela rural", en AA.VV., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya, el testimonio de los protagonistas*, *Revista de la Educación del Pueblo*, Montevideo, 1987.

"El programa de 1949 para las escuelas rurales", en AA.VV., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya, el testimonio de los protagonistas*, *Revista de la Educación del Pueblo*, Montevideo, 1987.

"El Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina", en AA.VV., *Dos décadas en la historia de la escuela uruguaya, el testimonio de los protagonistas*, *Revista de la Educación del Pueblo*, Montevideo, 1987. Incluido también, con supresión de cinco páginas, en Cámara de Representantes del Uruguay, *Personalidades que han contribuido a la consolidación de la cultura y las estructuras educacionales*, (a cargo de Agapo Luis Palomeque) Volumen III, Montevideo, 1992.

"La contribución de Julio Castro a la lucha contra el analfabetismo", en AA.VV., *Julio Castro, educador de pueblos*, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1987.

"Immigració, educació i drets humans", en López, Anna (Coord.), *Deu anys de l'Escola Samba Kubally, una experiència de formació de treballadors estrangers*, Universitat de Girona, Girona, 2000.

"Ponencia" presentada al Seminario Internacional sobre Formación de Formadores para el Desarrollo Rural, Libro de resúmenes, Montevideo-Tacuarembó, Facultad de Agro-

nomía, Universidad de la República, Montevideo, noviembre de 2008.

“El Debate Educativo y la Ley 18.437” en AA.VV., *Una transformación en marcha, políticas instrumentadas por el CODICEN 2005-2009*, CODICEN de la ANEP, Montevideo, 2010.

Aportes al debate actual sobre la educación en Uruguay, Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE), Montevideo, octubre de 2011.

CONFERENCIAS, DISCURSOS, PONENCIAS

“Más allá de la escuelita heroica”, discurso en el acto inaugural del Congreso de Maestros Rurales organizado por la FAMU, Montevideo, 1945, publicado en este volumen.

“Juicio crítico sobre la Misión socio-pedagógica a Arroyo de Oro”, ponencia inédita, Montevideo, 1946.

“Es hora de grandes decisiones; no nos sintamos solos”, discurso en el acto de clausura del Congreso de Maestros Rurales, Piriápolis, 1949, en Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, *Anales de Instrucción Primaria*, Número Especial, Época II, Tomo XII, Nos. 1, 2 y 3, Montevideo, enero-marzo de 1949, reeditado en este volumen.

“Luz Vieira Méndez, peregrina de América”, discurso en acto de homenaje en Córdoba, Argentina, en 1971, reproducido en Oficina Regional de Educación, Boletín de Educación Nº 9, UNESCO, Santiago de Chile, enero-junio de 1971.

“Julio Castro, persona buscada a seguir buscando”, discurso en acto de homenaje a Castro en el Paraninfo de la Universidad de la República, edición del autor, Montevideo, 1987.

“Educación, sostenibilidad y emancipación humana”, ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación, Porto Alegre, octubre de 2001. Reproducida en revista *VOCES* Nº 10, Montevideo, noviembre de 2001.

“Don Enrique Bráyer”, palabras de homenaje

en Mangrullo, Depto. de Cerro Largo, junio de 2005, publicadas en este volumen.

“Educación rural: viejos problemas, firmes convicciones, nuevas perspectivas”, discurso en el Congreso de Educación Rural Maestro Jesualdo Sosa, organizado por la FUM, Montevideo, 2005, publicado en este volumen.

“Contribución a la historia de la Historia”, conferencia pronunciada en un acto del Movimiento de Educadores Uruguayos por la Paz, Montevideo, noviembre de 2005, publicada en este volumen.

“En resumen”, palabras pronunciadas en oportunidad de recibir de la Universidad de la República el título de Doctor *Honoris Causa*, Montevideo, 14 de julio de 2006. Publicado en opúsculo especial por la FUM-TEP y reeditado en este volumen.

“Cinco invitaciones, cinco desafíos”, discurso en el acto inaugural del Congreso Nacional de Educación Maestro Julio Castro, publicado en: Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE), Congreso Nacional de Educación, Montevideo, noviembre de 2006. Reeditado en este volumen.

“Tierra y Educación”, discurso en ocasión del acto inaugural de la colonia del Instituto Nacional de Colonización “Misiones Socio-Pedagógicas Maestro Miguel Soler”, Cerro Largo, 27.05.2011.

“Tortura y Educación”, intervención en el Segundo Encuentro por la Memoria, la Verdad y la Justicia, Montevideo, 25.06.2011.

“Lanzamiento del Segundo Seminario Internacional de Formación de Formadores para el Desarrollo Rural”, Paraninfo de la Universidad de la República, Montevideo, 22.07.2011.

“Evocación del Maestro Julio Castro; la fragmentación e integración pensadas por un educador”, intervención en el III Coloquio de Emergencia Social, Fragmentación-Integración, Asociación Psicoanalítica del Uruguay, Montevideo, mayo de 2012.

Presentación del libro de Henry Giroux “La educación y la crisis del valor de lo público”,

Facultad de Psicología, UdelaR, Montevideo, 21.11.2012.

PRÓLOGOS

"Julio Castro, un desaparecido que está con nosotros", prólogo a Cuadernos de Marcha, tercera época, año I, Nº 7, [enteramente dedicado a Julio Castro], Montevideo, diciembre de 1985. Reeditado en revista VOCES Nº 11, Montevideo, abril de 2002.

"Río San Juan [Nicaragua], una pedagogía del fango, del sudor y de la esperanza", prólogo a la obra de Pineda Flores, Orlando, *La montaña me enseñó a ser maestro*, Diputación Provincial de Cádiz, España, 1991.

"Prólogo" a la obra de Torres, Rosa María, *Educación para todos*, *la tarea pendiente*, Editorial Laboratorio Educativo, Caracas, s/f, y Editorial Popular, S.A., Madrid, 2000.

"Presentación" de la obra de Torres, Rosa María, *Una década de Educación para todos: la tarea pendiente*, Fondo Editorial QUEDUCA, Montevideo, 2000.

"A modo de presentación", de la obra de Boix Chaler, Isidoro, *Dos años en una escuela rural* [española], en revista *VOCES* Nº 14, Montevideo, setiembre de 2003.

"Julio Castro y el dolor de su odisea", prólogo a la reedición de la obra de Castro, Julio, *Cómo viven los de abajo en los países de América Latina*, Ministerio de Relaciones Exteriores/Consejo de Educación Técnico Profesional, Montevideo, 2008.

ENTREVISTAS

"Miguel Soler, un educador para el pueblo", entrevista en revista *Cuadernos de Pedagogía* Nº 237, Barcelona, junio de 1995.

"Con el Maestro Miguel Soler: la educación es un quehacer político", entrevista de Corina Gobbi, semanario *BRECHA*, 25 de abril de 1997.

"Entrevista al ex Director del Núcleo Maestro Miguel Soler", en Coronel, María Hortencia y Sansón, Tomás, *Primer Núcleo Escolar Experimental de La Mina*, Informe testimonial, Monteverde, Montevideo, 1999.

"Entrevista", en catalán, [en el marco del Foro Mundial de Educación de Porto Alegre], en la revista *Pissarra* Nº 106, Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de las Islas Baleares, Palma de Mallorca, diciembre de 2001-enero de 2002.

"Con Miguel Soler, tras las huellas de La Mina", entrevista de Diego Sempol en semanario *BRECHA*, 10 de diciembre de 2004.

"Entrevista al Maestro Miguel Soler", en revista *ENLACES* Nº 2, ANEP-Consejo de Educación Secundaria, Montevideo, marzo de 2007.

"Con Miguel Soler: la escuela y su contexto", entrevista de María Esther Gilio, en semanario *BRECHA*, Montevideo, 27 de abril de 2007.

"Los puntos sobre las íes", entrevista de Mariela Salaberry y Graciela Souza, en revista *NO TE OLVIDES* Nº 7, Montevideo, junio de 2011.

"Entrevista a Miguel Soler", por Sara Minster, en revista *in-fan-cia latinoamericana* Nº 2, Montevideo, agosto de 2011.

Artículos en revistas y otras publicaciones

Zulma, Adelia, Efraín, historia de vida de tres alumnos rurales, escrita en Tacuarembó en 1944, incluida como Anexo Nº 6 en la obra *Réplica de un maestro agredido*.

"Una experiencia de Educación Fundamental en Pátzcuaro", en Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XVIII, Nos. 4 al 9, Montevideo, abril a setiembre de 1955.

"Qué es el CREFAL y qué significa como contribución a la Educación Fundamental en el Continente", en Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XVIII, Nos. 4 al 9, Montevideo, abril a setiembre de 1955.

"Recursos humanos para la Educación Fundamental", en Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XVIII, Nos. 4 al 9, Montevideo, abril a setiembre de 1955.

"Qué es el Primer Núcleo Escolar Experimental", cartilla Nº 1 del propio Núcleo, mimeo-

grafiada, La Mina, 1955. Reeditada en Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, *Anales de Instrucción Primaria*, Época II, Tomo XIX, Nos. 4 al 6, Montevideo, abril a junio de 1956.

"En torno al problema de la orientación de la escuela rural", en Oficina Regional de Educación, *Boletín del Proyecto Principal de Educación* Nº 17, UNESCO, Santiago de Chile, enero-marzo de 1963.

"La educación permanente y sus perspectivas en América Latina", en Oficina Regional de Educación, *Boletín de Educación* Nº 7, UNESCO, Santiago de Chile, enero-junio de 1970. Reproducido en Ministerio de Educación, Documentos de trabajo Nº 6, Lima, Perú, 1972.

"La Conferencia de Tokio" [sobre educación de adultos], en Oficina Regional de Educación, *Boletín de Educación* Nº 12, UNESCO, Santiago de Chile, julio-diciembre 1972.

"Ideas generales para una reflexión global sobre el momento educativo nacional", en revista *PUNTO 21*, Revista de Educación Nº 29, CIEP, Montevideo, marzo de 1985.

"La nueva educación en la nueva Nicaragua", en *Revista de la Educación del Pueblo* Nº 33, Montevideo, agosto de 1986. Existe versión en catalán en Nicaragua: 10 anys de sobirania i revolució, 1979-1989, Coordinadora Catalana de Solidaritat amb Nicaragua, Barcelona, 1989.

"La escuela hoy, ¿qué hacer con ella?", en separata *La Lupa* del semanario *BRECHA*, Montevideo, 23 de octubre de1987.

"Bases para una educación necesaria", en revista *Quehacer educativo* Nº 2, FUM-TEP, Montevideo, enero de 1988.

"Derechos humanos y educación", en revista *Cuadernos de Pedagogía* Nº 164, Barcelona, noviembre de 1988.

"Todavía 44 millones de analfabetos en América Latina", en revista *PERSPECTIVAS* Nº 72, UNESCO, París, 1989. Hay ediciones en varias lenguas.

"La acción de la UNESCO" [en materia de alfabetización], en revista *Cuadernos de Pedagogía* Nº 179, Barcelona, marzo de 1990.

"Un problema planetario" [El analfabetismo], en revista *Cuadernos de Pedagogía* Nº 179, Barcelona, marzo de 1990.

"1990: el Año Internacional de la Alfabetización y los maestros uruguayos", en *Revista de la Educación del Pueblo* Nº 45, Montevideo, agosto de 1990.

"Una esperanza de futuro" [la cooperación internacional], en revista *Cuadernos de Pedagogía* Nº 249, Barcelona, julio-agosto de 1996

"Dos visiones antagónicas de la educación desde la atalaya internacional", revista *VOCES* Nº 2, AELAC, Montevideo, diciembre de 1997. Existe también versión en catalán editada por el Centro UNESCO de Cataluña, Barcelona, 1998.

"El analfabetismo centroamericano", en Asociación de Amistad con el Pueblo de Guatemala, revista *QUETZAL* Nº 45, Barcelona, enero-febrero de 1999.

"Escribir, una manera de construir el saber", en revista *INFANCIA* Nº 55, Asociación de Maestros Rosa Sensat, Barcelona, mayo-junio de 1999. Existe también versión en catalán.

"Mi Escuela Número 24", en revista *VOCES* Nº 6, Montevideo, marzo de 2000.

"El compromiso con la sociedad y la política" en revista *INFANCIA* Nº 65, Asociación de Maestros Rosa Sensat, Barcelona, enero-febrero 2001. Existe también versión en catalán. Reeditado en revista *VOCES* Nº 8, Montevideo, marzo de 2001.

"Le Projet Majeur vu par un travailleur du terrain", en revista *LIEN/LINK* Nº 81, Asociación de ex funcionarios de la UNESCO, París, julio-setiembre de 2002. Existe folleto en castellano, *El Proyecto Principal* visto por un trabajador de terreno, edición del autor, Barcelona, 2002.

"Uruguay en emergencia socio-educativa" en revista *VOCES* Nº 18, Montevideo, marzo de 2005, reeditado en revista *Educación y Derechos Humanos* Nº 48, SERPAJ, Montevideo, junio de 2005.

"Cronología de Julio Castro", en revista *VOCES* Nº 25, Montevideo, mayo-agosto de 2007, incluida en la reedición de la obra de Castro, Julio, *Cómo viven los de abajo en los países de América Latina*, Ministerio de

Relaciones Exteriores/Consejo de Educación Técnico Profesional, Montevideo, 2008.

"Julio Castro, educador latinoamericano", en revista *EDUCARNOS* Nº 1, CODICEN, Montevideo, octubre de 2007.

"Centenario de Julio Castro", en semanario *BRECHA*, Montevideo, 7 de noviembre de 2008.

"De peones a colonos", en revista *Participando*, Montevideo, julio de 2011.

"Mojones de un camino en construcción", en revista de Agronomía Social *SUMA SARNAQAÑA* Nº 0, Montevideo, diciembre de 2011.

"Educación: de la contienda al compromiso", en semanario *BRECHA*, Montevideo, 13 de enero de 2012.

OBRAS INÉDITAS Y OBRAS VARIAS NO RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN

Gamines: los condenados pueden abrirse camino, [niños de la calle en Colombia], inédito, 1991.

José María Valverde, el poeta que bajó a la calle, edición del autor, Barcelona, 1996.

América Latina en cifras, Casa de Nicaragua, Barcelona, 1998.

"Sobre una nefasta tentativa de militarizar los espíritus jóvenes" [en España], en revista *EL VIEJO TOPO* Nº 115, Barcelona, febrero de 1998.

Huracanes sobre Centroamérica, Casa de Nicaragua/Entrepueblos, Barcelona, 1999.

España va bien, comentarios a ciertos indicadores económicos de 1988, difundidos por el diario *EL PAÍS* de Madrid/Barcelona, edición del autor, Barcelona, 2000.

"Nosotros, los Pueblos...," [con motivo de la guerra de Irak] en revista *VOCES* Nº 13, Montevideo, marzo de 2003. Incluido también en la revista HERVIDERO Nº 1, Montevideo, abril de 2003 y en la revista Socialismo y Participación Nº 95, Lima, Perú, abril de 2003.

Rastreando revistas para maestros, inédito, Barcelona-Montevideo, 2005.

Siglas utilizadas en el texto

ACNUR Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados

AELAC Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe

ANCAP Administración Nacional de Combustibles, Alcohol y Portland de Uruguay

ANEP Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay

BID Banco Interamericano de Desarrollo

BM Banco Mundial

CAPDER Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales

Carta Carta de las Naciones Unidas, adoptada en San Francisco en 1945

CENSIS Centro Studi Investimenti Sociali, Italia

CEPAL Comisión Económica para América Latina, organismo regional del Sistema de Naciones Unidas

CETP Consejo de Educación Técnico-Profesional (UTU), Uruguay

CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CLAEH Centro Latinoamericano de Economía Humana, Uruguay

CODICEN Consejo Directivo Central (de educación, Uruguay)

Comisión Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, designada por la UNESCO y presidida por Jacques Delors

CREFAL Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, Pátzcuaro, Michoacán, México

CODE Comisión Organizadora del Debate Educativo, Uruguay

FAO Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación

FMI Fondo Monetario Internacional

FLACSO Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

FNUAP Fondo de Población de las Naciones Unidas

IICA Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura

IIPE Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la UNESCO

ICER Instituto Cooperativo de Educación Rural, Uruguay

MOBRAL Movimiento Brasileño de Alfabetización

NNUU Naciones Unidas

Núcleo Núcleo Experimental de La Mina, Cerro Largo, Uruguay

OIT Organización Internacional del Trabajo

ONU Organización de Naciones Unidas

OREALC Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, con sede en Santiago de Chile

PIB Producto Interno Bruto

PNUD Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

SCJ Suprema Corte de Justicia del Uruguay

TEPCEs Talleres de Evaluación, Programación y Capacitación Educativas, Nicaragua

UNCTAD Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo

UdelaR Universidad de la República Oriental del Uruguay

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UTU Universidad del Trabajo del Uruguay (lleva adelante la capacitación técnica-profesional pública de nivel medio)

Nota biográfica de las compiladoras y presentadoras

Marta Demarchi Scaravino

Reconocida educadora uruguaya y profesora de filosofía y ciencias de la educación en el Instituto Normal y el Instituto Magisterial Superior. Fue responsable de la Dirección del Departamento de Filosofía e Historia de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República de Uruguay. Prolífica autora y compiladora de textos fundamentales de la educación uruguaya, como es el dedicado a Enriqueta Compte y Riqué y las reediciones de trabajos de Julio Castro. Conocida por sus luchas a favor de la participación amplia en el proceso de gestar políticas educativas y de concebir al Sistema Educativo Nacional como bien público.

Marcia Rivera Hernández

Economista y socióloga egresada de la Universidad de Puerto Rico y la Universidad de Londres, que ha realizado una gran cantidad de investigaciones sobre la realidad económica y social de América Latina y el Caribe. Fue Secretaria Ejecutiva del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Consejera Especial del Director General de la UNESCO e integrante de la Junta de Directores del Instituto de Naciones Unidas para el Desarrollo Social (UNRISD). Es investigadora en el Instituto Latinoamericano de Ciencias Sociales (ILAEDES) y realiza asesoramiento a organismos internacionales como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), UNIFEM y la UNESCO en temas de desarrollo social.

Los textos que se incluyen en esta antología dan cuenta de la prolongada y fecunda vida del maestro Miguel Soler Roca, un catalán que tempranamente echó raíces en Uruguay, dedicando su vida a la educación, la acción transformadora desde el medio local y al análisis crítico de las políticas públicas.

A través de sus escritos podemos situarnos en los campos uruguayos de mediados del siglo XX y recorrer de su mano la situación de la educación pública en América Latina y el Caribe desde entonces.

Son textos vibrantes, de quien nunca se ha callado frente a las injusticias; escritos que siguen tan vigentes como cuando fueron publicados en boletines, cuadernos y revistas artesanales, las más de las veces. Su pensamiento esperanzador constituye una piedra angular para pensar el futuro de la educación pública.

Patrocinado por



Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

CLACSO

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

ISBN 978-987-722-023-0

